



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DOUTORADO

ERNANDES DE OLIVEIRA PEREIRA

CARTOGRAFIA, MAPAS E EXPERIMENTAÇÕES
COM LINGUAGENS DA ARTE: PROCESSOS DE
PRODUÇÃO DE OUTRAS GEOGRAFIAS EM
EDUCAÇÃO

VITÓRIA – ES
2019



ERNANDES DE OLIVEIRA PEREIRA

**CARTOGRAFIA, MAPAS E EXPERIMENTAÇÕES
COM LINGUAGENS DA ARTE: PROCESSOS DE
PRODUÇÃO DE OUTRAS GEOGRAFIAS EM
EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia, na linha de pesquisa área Espaço, Cultura e Linguagens na área de concentração Natureza, Produção do Espaço e Território.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gisele Girardi

**VITÓRIA -ES
2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P436c Pereira, Ernandes de Oliveira Pereira, 1975-
 Cartografia, mapas e experimentações com linguagens da arte :
 processos de produção de outras geografias em educação /
 Ernandes de Oliveira Pereira Pereira. - 2019.
 183 f.

 Orientadora: Dra. Gisele Girardi.
 Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do
 Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

 1. Cartografia. 2. Mapas. 3. Arte. 4. Geografias. I. Girardi,
 Dra. Gisele. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro
 de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 91



ERNANDES DE OLIVEIRA PEREIRA

CARTOGRAFIA, MAPAS E EXPERIMENTAÇÕES COM LINGUAGENS DA ARTE: PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE OUTRAS GEOGRAFIAS EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia, na linha de pesquisa Espaço, Cultura e Linguagens e na área de concentração Natureza, Produção do Espaço e Território.

Aprovada em 15 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Gisele Girardi – UFES – Orientadora

Prof. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes - UFGD

Prof. Dr. Igor Martins Medeiros Robaina – UFES

Prof. Dr. Soler Gonzalez– UFES

Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Júnior – UNICAMP

Agradecimentos

Agradeço a Deus, inteligência suprema e causa primária de todas as coisas.

Agradeço à minha família, minha esposa Selma Lúcia de Assis Pereira e à minha filha Carina Langa Pereira por me darem o sentido e o suporte necessário para eu continuar trabalhando e pesquisando a favor de uma escola pública e de qualidade.

Agradeço aos meus colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus Venda Nova do Imigrante, que me permitiram, através de uma licença, me dedicar aos estudos que originaram essa tese.

Agradeço também à Prof. Dr^a Gisele Girardi que me ensinou que é possível fazer pesquisa com inteligência, organização e prazer, mesmo diante dos percalços que se colocaram no caminho desta pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa POESI que tanto me ensinou e me auxiliou a pensar outras aberturas e dobras deleuzianas.

Agradeço aos profissionais da Editora Folha Nova, responsável pela publicação das revistas e jornais, e pelo empréstimo dos livros que me permitiram acessar os aspectos históricos e imagéticos que transpassaram essa tese.

Agradeço à Prof. Dra. Mayelli Caldas de Castro pela correção final da tese e dos preciosos comentários de incentivo.

E agradeço a todos os estudantes que fizeram parte desta pesquisa, e que com suas produções, possibilitaram muitos momentos de reflexão e descobertas.

Dedico à minha filha Carina e à minha esposa Selma, fontes de força, sustentação, resignação e esperança e aos meus pais José e Conceição, que me deram a vida.

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio destas disciplinas em relação à outra. Cada uma delas é criadora. (DELEUZE, 2013, p. 158).

RESUMO

Esse estudo foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, no ambiente do Laboratório de Cartografia Geográfica e Gestão socioespacial. Partiu dos seguintes problemas: como possibilitar a imanência de outras geografias do espaço e lugar para além dos livros didáticos, das imagens-clichês que restringem o pensamento dos estudantes? Como a linguagem da arte, pode mobilizar outras maneiras de pensar o espaço e o lugar no contexto educacional? Diante desses questionamentos a seguinte hipótese foi levantada: as linguagens da arte, como a fotografia e a poesia, mobilizam o pensamento dos estudantes sobre o espaço e lugar, transcendendo os livros didáticos, as imagens oficiais dos lugares, permitindo a imanência de outras possibilidades de geografias, a partir de uma perspectiva de invenção. Para ratificar essa premissa, a metodologia adotada ancorou-se na cartografia, como processo de acompanhamento de produção de mapas (outras geografias) durante e após as experimentações com as linguagens das artes. Portanto, reações emocionais, discursos, desenhos e criações artísticas dos próprios alunos no campo da fotografia e da poesia, serviram de elementos importantes para análise sob a luz da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Tratou-se de uma jornada singular de um professor, marcada por muitos movimentos de paradigmas, em que as noções de espaço e lugar dos livros didáticos, dos globos terrestres, dos atlas escolares, vistos como meras superfícies que servem de suporte para os acontecimentos, foram ultrapassadas. Uma breve jornada que foi realizada na região serrana do Espírito Santo, onde a imagem homogênea do sofrimento e da superação do imigrante europeu sobrepõe e apaga outras possibilidades de trajetórias, como a dos indígenas e dos afrodescendentes cujos antepassados foram escravizados em antigas fazendas portuguesas. Uma viagem marcada pela postura do estrangeiro como cartógrafo, que acompanha os processos criativos e subjetivos dos estudantes quando mobilizados pelas forças violentas dos signos das linguagens da arte como a poesia e a fotografia. Uma jornada que busca abrir conexões, rupturas e possibilidades para que outras geografias possam emergir dentro do ambiente educacional.

Palavras-chave: Cartografia. Mapas. Arte. Geografias.

ABSTRACT

This study was developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo, in the environment of the Geographic Cartography and Socio-spatial Management Laboratory. It started with the following problems: how to enable the immanence of other geographies of space and place beyond textbooks, cliché images that restrict the students' thinking? As the language of art, can it mobilize other ways of thinking about space and place in the educational context? Faced with these questions, the following hypothesis was raised: the languages of art, such as photography and poetry, mobilize students' thinking about space and place, transcending textbooks, official images of places, allowing the immanence of other possibilities of geographies, from an invention perspective. In order to ratify this premise, the adopted methodology was anchored in cartography, as a process of monitoring the production of maps (other geographies) during and after experiments with the languages of the arts. Therefore, emotional reactions, discourses, drawings and artistic creations of the students themselves, in the field of photography and poetry, served as important elements for analysis in the light of the philosophy of difference of Gilles Deleuze and Felix Guattari. It was a singular journey of a teacher marked by many movements of paradigms. In that, the notions of space and place of textbooks, terrestrial globes, school atlas, seen as mere surfaces that support events, have been overcome. A brief journey, that took place in the Espírito Santo region, where the homogeneous image of the suffering and overcoming of the European immigrant overlies and erases other possibilities of trajectories, such as that of the indigenous and Afro-descendants whose ancestors were enslaved in former Portuguese farms. A journey marked by the posture of the foreigner as cartographer that accompanies the creative and subjective processes of the students when mobilized by the violent forces of the signs of the languages of art as poetry and photography. A journey that seeks to open connections, ruptures and possibilities so that other geographies can emerge within the educational environment.

Keywords: Cartography. Maps. Art. Geographies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I – CARTOGRAFIAS, MAPAS E TRAJETÓRIAS.....	21
CAPÍTULO 01	
CONHECER E PENSAR ESPAÇOS E LUGARES.....	22
CAPÍTULO 02	
CARTOGRAFIAS, MAPAS E OUTRAS GEOGRAFIAS.....	29
CAPÍTULO 03	
A JORNADA DO ESTRANGEIRO-CARTÓGRAFO.....	42
CAPÍTULO 04	
NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA.....	55
CAPÍTULO 05	
ESPAÇOS E LUGARES DE (DES)(RE)TERRITORIALIZAÇÃO.....	84
CAPÍTULO 06	
A POTÊNCIA DOS SIGNOS DA ARTE E A APRENDIZAGEM.....	97
PARTE II – EXPERIMENTAÇÕES COM LINGUAGENS DA ARTE E SUAS GEOGRAFIAS.....	106
CAPÍTULO 07	
MAPAS COM A POESIA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE.....	107
CAPÍTULO 08	
MAPAS COM FOTOGRAFIAS: A IMANÊNCIA DE OUTRAS GEOGRAFIAS DAS CIDADES.....	137
ENFIM, OUTRAS ABERTURAS.....	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
ANEXOS.....	178

INTRODUÇÃO

Os mortos de sobrecasaca

Havia a um canto da sala um álbum de fotografias intoleráveis,
Alto de muitos metros e velho de infinitos minutos,
Em que todos se debruçavam.
Na alegria de zombar dos mortos de sobrecasaca.

Um verme principiou a roer as sobrecasacas indiferentes.
E roeu as páginas, as dedicatórias e mesmo a poeira dos retratos.
Só não roeu o imortal soluço de vida que rebentava
Que rebentava daquelas páginas.

(ANDRADE, 2012, p. 31)

Do que se trata essa tese? Dentre todas as definições empregadas pela academia, esta pode ser a mais apropriada: trata-se de uma jornada. Uma grande viagem singular de um estrangeiro em espaços desterritorializados, povoados de experiências vivas que nem mesmo os vermes poderão roer. Que eles destruam as páginas, as dedicatórias e a poeira! Mas deixem aflorar a vida e a experiência que emanam das páginas de uma tese.

Essa jornada (essa tese) foi capaz de transportar-nos como estrangeiros em lugares cheios de desafios que nos impulsionaram para além das nossas zonas de conforto racional. Essa força misteriosa nos lançou para o movimento permanente de criações de sentidos, de significados, de conceitos e de categorias científicas.

Transformamo-nos em viajantes, transportados para um novo ambiente, que nos fez perceber que nossos hábitos anteriores não servem mais para resolver os novos problemas que emergiram durante a nossa jornada (KASTRUP, 2001). Fomos violentados pelo acaso, forçados a conviver com uma errância recheada de novas semióticas e, portanto, compelidos a construir outro paradigma cognitivo (KASTRUP, 2001).

Essa é uma jornada que tem o seu lugar como parte do Grupo de Pesquisa Política Espacial das Imagens e Cartografias (POESI), sediado no Laboratório de Cartografia Geográfica e Geotecnologias (LCGGEO) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e como uma das pesquisas do Programa de Pós-graduação em Geografia (nível de doutorado). Além disso, também faz parte de uma grande rede internacional de pesquisadores intitulada “Imagens, Geografias e Educação”, que se dedicam ao estudo das imagens e suas reverberações na pesquisa e na educação

geográfica. Uma rede organizada em vários polos distribuídos pelo Brasil, Argentina, Colômbia e Portugal.

Podemos afirmar que essa tese nasceu no ano de 2014. Ao chegarmos a uma região montanhosa do Espírito Santo, por uma rodovia federal, a BR-262, a aproximadamente cento e sete quilômetros da capital (Vitória). Fomos impactados por uma formação rochosa de cor meio azulada-esverdeada. Era a famosa Pedra Azul, que dá o nome a uma pequena vila de moradores que surgiu no seu entorno. A paisagem idílica impressiona-nos como viajantes: mata atlântica ainda exuberante cercada por condomínios fechados de luxo, cuja arquitetura lembra as construções europeias (chalés); plantações em pequenas e médias propriedades de hortaliças, morangos e café; clima tropical de montanha agradável, cuja temperatura pode chegar a -6° C no inverno.

Entretanto, apesar desta paisagem nos convidar a parar, a fim de fotografá-la, seguimos viagem. O destino era Venda Nova do Imigrante, a dezoito quilômetros de Pedra Azul pela mesma rodovia. Em alguns minutos a paisagem transformou-se: paredões de rochas cortados por dinamites dos tempos da construção da rodovia (fim da década de 1960), precipícios às margens do viaduto e bem ao longe, num vale profundo, emergia a cidade destino.

A paisagem causou estranheza aos olhos do viajante. Aparentemente, diferente de sua vizinha, Venda Nova do Imigrante apresentava-se aos olhos do viajante como uma cidade comum, que cresceu às margens de uma rodovia. Sua arquitetura não nos remete às imagens que trazemos conosco de um lugar marcado pela cultura europeia. Casas, prédios e comércios (de arquitetura moderna), bem como os jardins bem cuidados (que se estendem pelo canteiro central e às margens da rodovia), cumprem a tarefa de dar as boas-vindas aos visitantes estrangeiros.

Mesmo nessas circunstâncias, se o viajante explorar um pouco mais a paisagem, vai se deparar com os sobrenomes dos antepassados imigrantes italianos que povoaram essas terras no final do século XIX e no início do século XX como Zandonadi, Zulcão, Caliman, Falqueto, Perim, Del’Pulpo, Fillete, Venturim etc. Seus nomes estão registrados nas ruas, nos pontos comerciais, nas praças, etc.

Mas a viagem precisava continuar e o destino final era o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES) *campus* de Venda Novo do Imigrante. Uma

instituição que até este momento – enquanto escrevemos essa introdução – oferece dois cursos técnicos integrados ao ensino médio (Administração e Agroindústria), três cursos de graduação (Administração, Ciências e Tecnologia dos Alimentos e Licenciatura plena em Letras) e um curso de pós-graduação *lato sensu* de Práticas e Processos Educativos. Além disso, a maior parte dos professores é composta de estrangeiros, oriundos de outras cidades e estados assim como os alunos.

Essa última característica foi o principal fator que mobilizou essa jornada. Venda Nova do Imigrante passou a vivenciar uma nova fase de sua trajetória de vida após sua emancipação em 1989: a chegada maciça de estrangeiros, professores e estudantes. Outros valores, outras imagens e outras geografias chocaram-se com os que já estavam bem estabelecidos pelos habitantes da cidade. Colidiram com as imagens amplamente divulgadas e consolidadas do sofrimento e da superação do pioneiro imigrante italiano do final do século XIX e do início do século XX. Uma narrativa quase homogênea que se materializou nas toponímias (aparelhos urbanos e porções naturais), nas histórias contadas pela população, nas festas populares, como a Festa da Polenta, e nos costumes que só poderiam ser percebidos em uma estada maior do que uma curta visita turística. Esses signos potencializaram no viajante processos de aprendizagem adquiridos a partir de múltiplas problematizações (KASTRUP, 2001) que se originaram dessa convivência entre os habitantes locais e os estrangeiros.

Diante desse contexto, a educação geográfica tornou-se um desafio porque esses movimentos externos atravessavam a sala de aula e desafiavam expressões científicas como espaço e lugar dos livros didáticos, dos mapas, dos globos terrestres, das enciclopédias e dos documentos oficiais. Além disso, as ausências e lacunas históricas da região também faziam tremer essas noções porque, antes da chegada dos imigrantes italianos, existia um processo de ocupação e exploração, bem consolidado e antigo (desde o período colonial do Brasil).

Havia fazendas portuguesas que usavam grande quantidade de mão-de-obra negra escravizada, aldeamentos de índios (principalmente da etnia dos Puris), que serviam como campos de concentração de adestramento de mão-de-obra e uma estrada real da coroa portuguesa usada para o escoamento de produção de ouro e pedras preciosas das regiões mineradoras de Minas Gerais. A narrativa oficial, e bem propagada na região, inicia-se com a chegada dos pioneiros imigrantes italianos

(provenientes principalmente de Alfredo Chaves-ES) que compraram e ocuparam as fazendas portuguesas abandonadas após a abolição da escravidão no Brasil. No entanto, outras histórias, outras trajetórias e outras geografias emergiam na sala de aula e potencializaram o desejo de prosseguir como viajantes estrangeiros, que se lançam no oceano caótico, à mercê de uma jornada cheia de imprevistos. Nesse sentido, escolhas conceituais e metodológicas foram feitas para dar conta dessa turbidez.

Diante disso, revemos a noção de espaço e lugar. Nesse sentido, o espaço não poderia ser considerado como uma superfície estática, como suporte para os fenômenos acontecerem. O espaço poderia ser melhor entendido como algo em processo, nunca como um sistema fechado sempre agenciado pelos discursos políticos, em que sempre estará aberto para outras conexões, outras relações, outras interações sempre em construção caracterizado pela multiplicidade (MASSEY, 2015). Diante disso, por mais que o discurso de sofrimento e superação do imigrante italiano esteja consolidado, as lacunas evidenciam a emergência de outras trajetórias que denunciam o processo de mudança, de movimento dos fenômenos (MASSEY, 2015). Isso reverbera sobre a noção de lugar, como coleção destas trajetórias (MASSEY, 2015), que não está subordinado ao tempo, mas que integra a temporalidade e a espacialidade que se movem juntas de forma coetânea (MASSEY, 2015). Lugar como uma sempre-mutante constelação de trajetórias ligadas ao nosso permanecer juntos (MASSEY, 2015, p. 215).

Essa forma de pensar o espaço e o lugar também repercute na maneira de escrever essa jornada. Nesse caso, como um devir, sempre incompleto, sempre em construção e que afeta qualquer experiência viva, como atitude que se constrói enquanto se executa, e que se movimenta de acordo com os fluxos imprevisíveis (DELEUZE, 2013). Os sentidos produzidos por essa escrita não são únicos, não são homogêneos, são assintáticos, agramaticais e que arrastam a língua para fora de sua zona de conforto pré-estabelecida (DELEUZE, 2013). A escrita torna-se um ato criador em devir-criador que sempre está 'entre' o que está já estabelecido e delimitado.

Pensando nessa potencialidade do "entre" é que nos deparamos com o ato criador. O que originou essa tese foi o início dessa jornada singular de um estrangeiro em terras estrangeiras e de imigrantes. Essa ideia não se limita apenas ao campo

disciplinar da Geografia. Aliás, as ideias podem ser criadas pela pintura, pelo romance, pela filosofia ou pela ciência (DELEUZE, 1999). Isso justifica porque escolhemos essa epígrafe:

“O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e os objetos da filosofia, criar conceitos [...]. Como é possível que um conceito, um agregado e uma função se encontrem?” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p.158)

Nesse sentido, os livros didáticos, os globos terrestres, os mapas, as cartas cartográficas, não podem ser os únicos objetos usados para mobilizar o pensamento científico, a fim de dar contas das ausências, dos ruídos e das outras trajetórias que emergiram na sala de aula e que contrapõem o discurso político oficial. Foi necessário aproveitar a relação de ressonância mútua entre a Filosofia, a Ciência e a Arte, como se fossem linhas melódicas estrangeiras umas das outras, mas que não param de interferirem entre si, ao mesmo tempo respeitando seus poderes singulares de criação (DELEUZE; GUATTARI, 2013). Uma é intercessora da outra no processo de criação, sem elas isso seria impossível (DELEUZE; GUATTARI, 2013).

Diante disso, o leitor ainda deve estar se perguntando: o que tudo isso tem a ver com essa tese? Onde a arte será usada como uma intercessora dessa tese? Ora a ideia é “tomar a arte como potência mobilizadora do pensamento científico” (OLIVEIRA JR., 2017, p.34), sobretudo para o pensamento geográfico. A partir dessa premissa, as linguagens da arte como a pintura, a literatura e a fotografia serão nossas intercessoras. Entretanto, sem a pretensão de interpretar de forma hermenêutica, na tentativa de buscar estruturas significantes e formais nas obras de arte, mas apenas se propor à experimentação (DELEUZE; GUATTARI, 2014). Aproveitar toda a potência de movimento das mesmas para buscar outras possíveis geografias, outras trajetórias que permanentemente des(re)territorializam os espaços e lugares.

É daí que vem a ideia de uma escrita de tese em devir-criador porque entendemos que o escritor “é um homem político, e é um homem máquina, e é um homem experimental” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 17). Além disso, podemos justificar a apropriação da arte como intercessora desse estudo por considerarmos que ela é

uma das formas de resistência (DELEUZE, 1999) aos atos que controlam nossa maneira de pensar o mundo, restringindo nossa liberdade de criar nossas geografias, nossas espacialidades. Os signos emitidos pela arte são poderosos porque nos provocam a buscar a essência máxima da diferença (DELEUZE, 1987), onde cada indivíduo se torna um aprendiz que quando afetado pela arte é arrancado do seu conforto para buscar os sentidos das coisas:

“Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 1987, p.04).

Somos compelidos através dos signos a aprender e ao mesmo tempo a buscar a liberdade de constituir o nosso próprio problema. “[...] Não é simplesmente descobrir, é inventar.” (DELEUZE, 2012, p 11).

“Não se trata de dizer que os problemas são como a sombra de soluções preexistentes (o contexto todo indica o contrário). Não se trata tampouco de dizer que só os problemas contam. Ao contrário, é a solução que conta, mas o problema tem sempre a solução que ele merece em função da maneira pela qual é colocado, das condições sobre as quais é determinado como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo. Nesse sentido, a história dos homens, tanto do ponto de vista da teoria quanto da prática, é a da constituição de problemas. É aí que eles fazem sua própria história, e a tomada de consciência dessa atividade é como a conquista da liberdade” (DELEUZE, 2012, p 11- 12).

Os problemas nos movem. Foram eles que mobilizaram essa jornada, essa tese. Foram eles que compeliram um estrangeiro a buscar outras aberturas, outras entradas e saídas (DELEUZE; GUATTARI, 2014). Os problemas abrem buracos que permitem os fluxos, as linhas de fuga de (des)(re)territorialização escoarem. Para isso que servem os signos da arte. Mas a arte não é o foco, ela é apenas uma maneira de colocar o problema da aprendizagem sob o ponto de vista da criação (KASTRUP, 2001).

Pensando nessa perspectiva de invenção, e considerando os atravessamentos externos, já mencionados, que agenciaram a dinâmica das aulas de Geografia, alguns problemas surgiram e merecem destaque nesse estudo: como possibilitar a imanência de outras trajetórias? Como transcender os livros didáticos, as imagens-clichês que restringem o pensamento dos estudantes sobre o espaço e lugar? Como

a linguagem da arte pode mobilizar outras maneiras de pensar o espaço e o lugar nesse contexto educacional?

Essas indagações sugeriram como objetivo principal de discutir a potência das linguagens das artes como intercessoras do pensamento sobre o espaço e lugar, possibilitando a imanência de outras geografias dentro do ambiente educacional, a partir das proposições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Diante desses desafios, os procedimentos metodológicos também foram afetados. Que perspectiva deveria ser adotada? Que metodologia seria ideal para dar conta dessa realidade caracterizada pela incompletude, fluidez, movimento e incerteza dos fenômenos até agora apresentados pela experiência?

Buscamos mais alimento na Filosofia, e constatamos que a intuição até o momento nos acompanhou durante essa jornada, não como “uma inspiração, uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia” (DELEUZE, 2012, p.09). Uma intuição marcada pela pluralidade de acepções, maneiras de ver e ouvir, múltiplos e irreduzíveis (DELEUZE, 2012).

A partir dessas concepções a ideia de cartografia e mapas é também afetada e arrancada do seu sentido mais tradicional. Percebemos que as afirmações típicas dos livros didáticos sobre cartografia e mapas restringem as noções de espaço e lugar. A ideia de uma cartografia como arte de elaborar mapas, e como um conjunto de técnicas gráficas que servem para representar o espaço como superfície plana, (BOLIGIAN; ALVES; ADÃO FURQUIM JR.; SENE; MOREIRA, 2013) parece não dar conta da noção de espaço e lugar, em devir (MASSEY, 2015).

Nesse sentido, adotamos a ideia de que mapa não é decalque (DELEUZE, GUATTARI, 2011). Mapas não são como folhas de uma árvore lógica que reproduz o conhecimento hierarquizado (DELEUZE, GUATTARI, 2011), e nem conhecimentos reproduzidos pelos inúmeros especialistas espalhados pelo planeta. É preciso parar de reproduzir **conhecimentos-ilhas** materializados pelas disciplinas isoladas da academia e da escola.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consciência. Ele faz parte do rizoma”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30)

Isso posto, mais uma expressão surgiu durante essa jornada: o rizoma. O que é um rizoma? Se buscarmos sua acepção no campo da biologia, veremos que se trata de uma raiz que não tem um eixo pivotante ou axial. Trata-se de um tipo de raiz ramificada em bulbos e tubérculos. Se dobrarmos essa perspectiva para o pensamento, poderemos vislumbrá-lo como algo que pode ser conectado a partir de qualquer ponto, caracterizado pela heterogeneidade, pela multiplicidade com rupturas assignificantes que não podem ser hierarquizadas (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Portanto, partindo desses atributos, compreendemos que os mapas são abertos, conectáveis em todos os pontos, desmanteláveis, susceptíveis a receber qualquer modificação, podemos rasgá-los, desenhá-los em uma parede, rabiscá-los, concebê-los como obras de arte ou construí-los como uma ação política (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Essa acepção sobre os mapas também reverbera sobre a noção de cartografia. Ora, como acompanhar os processos de produção desses mapas? Constatamos que nesse momento a cartografia adquire uma noção diferente daquelas dos livros didáticos. Nesse sentido, ela é uma forma de acompanhar esses processos (BARROS, KASTRUP, 2015) de criação de mapas. O método cartográfico dessa pesquisa consiste no registro, acompanhamento de todos os processos que desencadeiam na criação desses mapas abertos e relacionados com a experiência. Não à experiência como um experimento da ciência moderna, e sim à experiência enquanto algo que nos afeta e que nos faz tremer intensamente (LAROSSA, 2014). Os signos das artes são essenciais durante esse processo.

Além dessas considerações, destacamos outro rebatimento provocado por essas noções de espaço, lugar, mapas, cartografias, experiências, signos e aprendizagem. É o lugar desse viajante, desse estrangeiro durante essa jornada. Qual é sua postura? O de isolar as variáveis a fim de estabelecer medidas precisas? O de desenvolver leis gerais que possam explicar todas as nuances dos fenômenos apresentados? O viajante e estrangeiro deve se afastar de todas essas conjecturas pautadas pelo cientificismo. Deixá-las em suspensão por alguns instantes e assumir a postura de um cartógrafo que entende essas acepções sobre mapas e cartografias até então apresentadas.

Esse cartógrafo é “um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar [...] buscando elementos/alimentos para compor sua cartografia”

(ROLNIK, 2008, p.65). Não tem nada a ver com explicar e revelar possíveis verdades porque esse cartógrafo quer mesmo aprofundar na geografia dos afetos, inventar pontes de linguagem e possibilitar outras travessias (ROLNIK, 2008). Esse viajante torna-se um *estrangeiro-cartógrafo* que está “Fora” (linguagem, geografia e educação) e que experimenta transformações ao deparar-se com o inusitado e imprevisto (OLIVEIRA JR., 2017). Esse viajante, ao sofrer o impacto do “novo”, de outras geografias, de outras imagens, abre passagens pelo meio, pelos “entres”, para que outras formas de espacialidade se expressem (OLIVEIRA JR., 2017).

Por isso, dentro dessas perspectivas, assumimos a postura de *estrangeiros-cartógrafos* e nos aproximamos das linguagens das artes, como a literatura, as artes plásticas e as fotografias para “fazer reexistirem campos do saber geográfico e educacional, que se encontram bloqueados por algumas ideias já estabelecidas que impedem o pensamento pensar” (OLIVEIRA JR., 2017, P.34).

Isso posto, veremos emergir esse *estrangeiro-cartógrafo* aberto para outras geografias, para outras espacialidades e para outras imagens no âmbito escolar a partir do épico poema “Os argonautas” de Apolônio de Rodes (295 A.C. – 215 A.C.), onde o herói mitológico Jasão embarca no navio Argos, ao lado de cinquenta outros personagens heroicos em uma jornada cheia de imprevistos; e a partir do misterioso personagem Merseault do livro “O estrangeiro” de Albert Camus (1913-1960), publicado em 1957; O que há de comum entre os estrangeiros de *Apolônio de Rodes* e de Albert Camus? Ambos só existiram através de suas jornadas individuais, cheias de imprevistos. Foram lançados ao “oceano caótico” de acontecimentos e passaram permanentes processos de (des)(re)territorialização criando suas próprias geografias. Nesse sentido, o *estrangeiro-cartógrafo*:

[...] quer é apreender o movimento que surge da *tensão fecunda* entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, representações estancando o fluxo, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido (ROLNIK, 2008, p.67).

O *estrangeiro-cartógrafo* não teme o acaso, não se espanta com o imprevisto. Mas encara-o como uma oportunidade de sempre estabelecer novas conexões. Assim, “o trabalho do cientista nômade [ou do cartógrafo em devir] precisa ser o de embrenhar-se nesse interstício para afirmar os devires, explodir teoremas e axiomas

que nivelam as contradições e as transformam em categorizações” (REGIS; FONSECA, 2012, p. 282).

Nessa jornada, enquanto *estrangeiros-cartógrafos*, também nos deparamos com os processos de subordinação das subjetividades singulares (GUATTARI; ROLNIK, 2013). Uma educação maior que determinava uma Geografia maior, materializada nos livros didáticos, nas normas, nos parâmetros e nas diretrizes curriculares (GALLO, 2016) em que as noções de espaço e lugar são consolidadas como conhecimentos consagrados pela academia. Mesmo nessas circunstâncias, essas outras possibilidades de pensar o espaço e o lugar emergiram como formas de resistências a partir das experimentações com linguagens da arte, constituindo formas de educação e geografias menores (GALLO, 2016). Diante disso, como *estrangeiros-cartógrafos* não percebemos uma oposição a ponto de uma eliminar a outra, mas vimos oportunidades de uma afetar e interferir na outra – como ocorre com a Filosofia, a Ciência e Arte – propiciando processo de criação. Nesse sentido, “o espaço da sala de aula pode ser o campo político por excelência desse enfrentamento das imagens” (FERRAZ, 2017, p. 68). Nesse caso, a resistência é defendida por nós como criação, como potência na gestação e experimentação de outras maneiras de existir” (OLIVEIRA JR., 2010, p. 162).

Todas essas acepções foram construídas ao longo dessa jornada, mas estão longe de estarem acabadas. As noções de espaço e lugar, cartografia e mapas, signos, arte, aprendizagem, a postura do *estrangeiro-cartógrafo* e as ideias de geografias maiores e menores, estabelecem o ritmo e as cores dessa jornada. Para facilitar o entendimento do leitor, os textos foram organizados em duas partes e em oito capítulos, como apresentaremos a seguir:

- **Parte I – Cartografias, mapas e trajetórias**
 - Capítulo 01- Conhecer e pensar espaços e lugares
 - Capítulo 02 – Cartografias, mapas e outras geografias
 - Capítulo 03 – A jornada do estrangeiro-cartógrafo
 - Capítulo 04 – No meio do caminho tinha uma pedra
 - Capítulo 05 – Espaços e lugares de (des)(re)territorialização e de subversão
 - Capítulo 06 – A potência dos signos da arte e a aprendizagem

- **Parte II – Experimentações com linguagens da arte: processos de produção de outras geografias em educação**
 - Capítulo 07 – Mapas com a poesia de Carlos Drummond de Andrade
 - Capítulo 08 – Mapas com fotografias: a imanência de outras geografias das cidades
- **Enfim, outras aberturas...**

Assim como na epígrafe inicial, deixemo-nos roer o imortal do afeto, da Arte, da Filosofia, da Ciência e da possibilidade que esta jornada nos pode oferecer. Deixemos o imprevisível abrir em nós rupturas para que possamos criar em permanentes processos de devir. Tenha uma boa leitura.

PARTE I
CARTOGRAFIAS, MAPAS E TRAJETÓRIAS

Capítulo 1

Conhecer e pensar espaços e lugares

Figura 1. Obra de arte intitulada “Bea”.



Técnica de desenho, grafite e tinta chinesa sobre o mapa da América do sul, do artista plástico espanhol Antonio Álvarez Gordillo (2018)¹.

¹ Disponível em < <http://www.antonioalvarezgordillo.es/> > acesso em 01/11/2018.

1.CONHECER E PENSAR ESPAÇOS E LUGARES

A maior riqueza do homem
É a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — Eu não aceito.
Não aguento ser um sujeito que abre portas;
Que puxa válvulas, que olha o relógio;
Que compra pão às 6 horas da tarde.
Que vai lá fora, que aponta o lápis;
Que vê a uva etc, etc.
Perdoai;
Mas eu preciso ser outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(BARROS, 2012)

O que seria do mundo se não existissem os artistas e os poetas que são capazes de expressarem sentimentos, percepções e ideias sobre o mundo que muitos de nós ainda não conseguimos fazer? Eles nos doam palavras, pinturas, imagens para darmos outros sentidos a elas. São poemas e pinturas que nos transportam para além das fronteiras da racionalidade.

Manoel de Barros (2012) parece fazer um pequeno manifesto para nós: o do homem livre e incompleto. Uma ode à felicidade que só se concretiza a partir das incertezas do mundo, do nosso eu, do que conhecemos e pensamos sobre e com o espaço e o lugar. Bea (Figura 1), com seu olhar triste e pensativo, nos remete a ideia de que nem mesmo a objetividade dos mapas resiste aos sentimentos, às percepções dos artistas, dos poetas e de nós mesmos simples mortais.

Se somos assim, o que dizer de nossas criações? O que dizer da filosofia, das artes e das ciências? Estas últimas até hoje carregam consigo a “legítima” tarefa de serem as guardiãs do verdadeiro conhecimento do mundo. Mas se são nossas criações, não estariam sujeitas às nossas incompletudes e incertezas?

O que se chama de ciência moderna desenvolveu-se sobre sofisticados aparatos metodológicos e tecnológicos. Utilizou métodos para controlar, objetivar, medir e converter a experiência em experimento, para estabelecer conhecimentos gerais, leis, fórmulas e princípios universais (LAROSSA, 2014). Desde Galileu Galilei (1564-1642) – que introduziu a matemática e os experimentos empíricos nos seus estudos sobre os movimentos dos corpos e que apontou uma luneta para o céu pela primeira vez na história, a fim de descrevê-lo a partir de suas observações – a ciência

moderna distanciou-se dos processos de fabulações baseados nos mitos, nas crenças e no pensamento mágico acerca dos fenômenos da natureza. Desde então as pesquisas que recebem a denominação de científicas passaram a representar o mundo através de modelos.

A concepção de uma pesquisa como representação de um objeto remonta ao surgimento da ciência moderna [...]. O que confere singularidade à ciência moderna é uma prática científica que se confunde, em grande parte, com a invenção do dispositivo experimental, e remonta a Galileu. Através desse dispositivo, o cientista busca separar o sujeito e o objeto do conhecimento. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 54).

Além disso, não podemos ignorar que ao lado dos fenômenos naturais, há os de origem humana como os sociais, econômicos, culturais, religiosos e ambientais que se atravessam mutuamente. “São acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2007, p. 13). Será que o pensamento racional, fundamentado na tarefa do *conhecer*, fruto da ciência moderna, pode dar conta dessas interações entre o humano e o natural? Há muitos “oceanos caóticos” de informações, saberes e conhecimentos científicos que povoam as relações cotidianas das pessoas, das sociedades que constroem infinitas trajetórias, e que enriquecem o que os geógrafos chamam de espaço (MASSEY, 2015). E o conhecimento científico parece eliminar essas relações, pois impõe uma ordem, uma lógica, fragmentando mais do que expressando as realidades circunstanciais que se manifestam por meio dos fenômenos (MORIN, 2007a.).

Sobre o mapa da América do sul, a menina Bea (Figura 1) sobrepõe as linhas, os símbolos e os traços bem calculados pelos cartógrafos. Seu olhar povoa as estradas, os lagos, os rios, as linhas topográficas fazendo emergir, diante do expectador, uma possível tristeza oriunda das histórias de lutas pela independência política, econômica e cultural do continente sul-americano. As “*Las Madres de Plaza de Mayo*”² que choravam pelos seus filhos desaparecidos durante a ditadura da Argentina, misturam-se aos ecos dos gritos dos “índios” pré-colombianos que foram

² Era uma vez um país, uma cidade, uma praça, algumas mães... Las Madres de Plaza de Mayo! Em pleno coração da capital portenha sob a violenta ditadura que marcou a Argentina, seguravam cartazes com as fotos de seus filhos desaparecidos. Silenciosas, com lenços brancos na cabeça, rondavam a Praça de Maio. Incansáveis, caminharam por dias, meses, anos. Como na canção do poeta, pediam o impossível: só queriam embalar seus filhos. Foram chamadas de loucas. Em silêncio, criaram um fato político, escancararam as entranhas da repressão, desafiaram o aparato militar e suas dores ecoaram pelo mundo. (GONÇALVES, 2013, p. 1).

dizimados pelos espanhóis. Imagens que apenas os traços daquele mapa científico não poderiam mobilizar.

Essa supervalorização do ato de **conhecer** gerou muitos problemas, dentre os quais dois merecem destaques: o da supervalorização do conhecimento científico e o da perda da capacidade de **pensar com** profundidade.

Sobre o primeiro problema, enfatizamos a organização dos conhecimentos em disciplinas que se transformaram em ilhas, autônomas e cercadas por um oceano ainda desconhecido, que se materializou nos currículos escolares do ensino básico e nas ementas das disciplinas do ensino superior. Esse contexto gerou um número incontável de *experts* que se dedicam aos estudos de áreas específicas da ciência, são os construtores e mantenedores do **conhecimento-ilha** que força o isolamento de variáveis, que superam disciplinas e que simplificam tudo (MORIN, 2007a).

Consequentemente, os indivíduos perderam a vontade pela busca de sentido contextualizada pelas experiências vividas pelas pessoas (ALMEIDA, 2010). Surge daí uma sociedade incapaz de questionar os mecanismos que controlam e conectam o mundo, que apenas reproduz uma crítica impotente e incapaz de afetar aquilo que já está posto e consolidado (BAUMAN, 2001). Nesse sentido, conhecimentos científicos, habilidades, ciência e tecnologia podem ser desprovidos de pensamento (ALMEIDA, 2010).

Mas, reconhecemos que outrora, quando a humanidade ainda estava à mercê das intempéries da natureza e quando as experiências sobre o planeta ainda eram intensas e imprevisíveis, as atitudes de **pensar com** e **conhecer** completavam-se. Conhecíamos e pensávamos a partir dos e com os problemas que a natureza nos colocava e que ameaçavam a nossa sobrevivência. Consequentemente, assim surgiam os atos de criação. Uma atitude mobilizava a outra e juntas formavam a mente humana criadora. Talvez essa ruptura apareceu pela primeira vez com os gregos, especificamente com Platão que dizia: “é necessário contemplar as ideias” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 12). Elas tinham o seu mundo à parte. Elas já existiam e caberia aos filósofos, como dizia Platão, acessá-las ou conhecê-las. Essa contemplação platônica se tornou uma “máquina de constituir Universais em todas as disciplinas (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p.13). Entretanto, **pensar** transcende o **conhecer** e o **contemplar**. **Pensar** pode ser a resposta a uma experiência do

mundo para que esta tenha sentido para nós (ALMEIDA, 2010). A criação de conceitos caracteriza o ato de pensar em filosofia (DELEUZE E GUATTARI, 2013). Entretanto, o ato de criar não é exclusividade da filosofia:

Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 11).

A experiência só terá significado se ela for um acontecimento que faz vibrar, que faz tremer, sofrer, gozar e pensar, transpassando o espaço-tempo, provocando outras experiências em outras pessoas (LAROSSA, 2014). O que importa é *pensar* envolvido pela liberdade guiada pelos voos da imaginação. Combinar o **conhecimento-ilha**, pelo **pensamento-atlas**, que é capaz, através de infinitas aberturas, de conectar-se a outros pensamentos. Essa ideia de atlas faz explodir as fronteiras delimitadas pelos conhecimentos e suas imagens (OLIVEIRA JR., 2017). Esse processo forma uma rede de **mapas com** que são móveis, escorregadios, fluidos, circunstanciais, agenciados por linhas de fugas (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Estas últimas são responsáveis pelo pensamento criativo dos artistas. É através destas linhas de fugas que eles criam **pensamentos-atlas** que transcendem os **conhecimentos-ilhas** que nos lançam nos “oceanos caóticos” das possibilidades ainda desconhecidas e que permitem a emergência de outras gramáticas, de outros esquemas de pensamentos, de outros efeitos de verdade e de sentidos (LAROSSA, 2014).

No ambiente da escola básica, partilhar esses sentidos através das linguagens das artes, possibilita aos estudantes criarem suas próprias geografias, como atos de resistência a máquina educacional que reproduz os **conhecimentos-ilhas**. “Renovar o homem usando borboletas” (BARROS, 201), porque estas são capazes de saírem dos seus casulos de conquistarem suas liberdades com graça e leveza, mesmo diante das adversidades da natureza, assim como os voos dos **pensamentos-atlas** que mobilizam mapas, rizomas³ (DELEUZE; GUATTARI, 2011), com suas múltiplas possibilidades de conexões e criações.

³ A expressão rizoma (um tipo de raiz, sem um eixo principal, que pode conectar-se a partir de vários pontos) é usada para tratar de algo com “formas diversas, desde sua extensão superficial ramificada

Tudo isso repercute na maneira de ***pensar com*** o espaço e o lugar. Não mais como coisas definidas previamente pelos livros didáticos e pelos currículos oficiais. Mas como coisas vivas que se constituem simultaneamente durante os acontecimentos do cotidiano da escola básica. “Pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LAROSSA, 2014a, p. 2175). Isso envolve os sentimentos que muitas vezes fundamentam uma ação criativa sobre o espaço e o lugar, como “voos em países imaginários” (ANDRADE, 2012).

Pensar não é algo que surge em si no homem, não é um processo de estabelecer referenciais que delineiam a ilusão de um firmamento seguro e racionalmente distribuído para o homem se proteger das forças enormes do desconhecido; pensar, seja pela filosofia, pela ciência ou pela arte, não se dirige ‘a ilusão de segurança pautada no jogo lógico das palavras e modelos explicativos generalizantes, ao contrário, o pensar é algo que enfrenta o caos, o qual provoca no homem o pensamento potencializado de sua afirmação perante as forças gigantescas e aleatórias que desconhece, ao invés de se esconder frente a sua inevitabilidade (FERRAZ; NUNES, 2012, p. 14).

Partindo dessa premissa pautada pela liberdade, pela imaginação, pela resistência ao lógico que congela, que delimita, que estabelece limites, que destrói as possibilidades das redes originadas pelos ***pensamentos-atlas*** e pelas múltiplas possibilidades de pensamento acerca do espaço e lugar, a ideia de cartografia e mapas também pode ser afetadas. O artista Antônio Alvarez Gordillo, ao produzir sua obra de arte Bea (Figura 1), talvez nos mobiliza a pensar que as linguagens das artes podem propiciar outras maneiras de pensar expressões tão caras à Geografia.

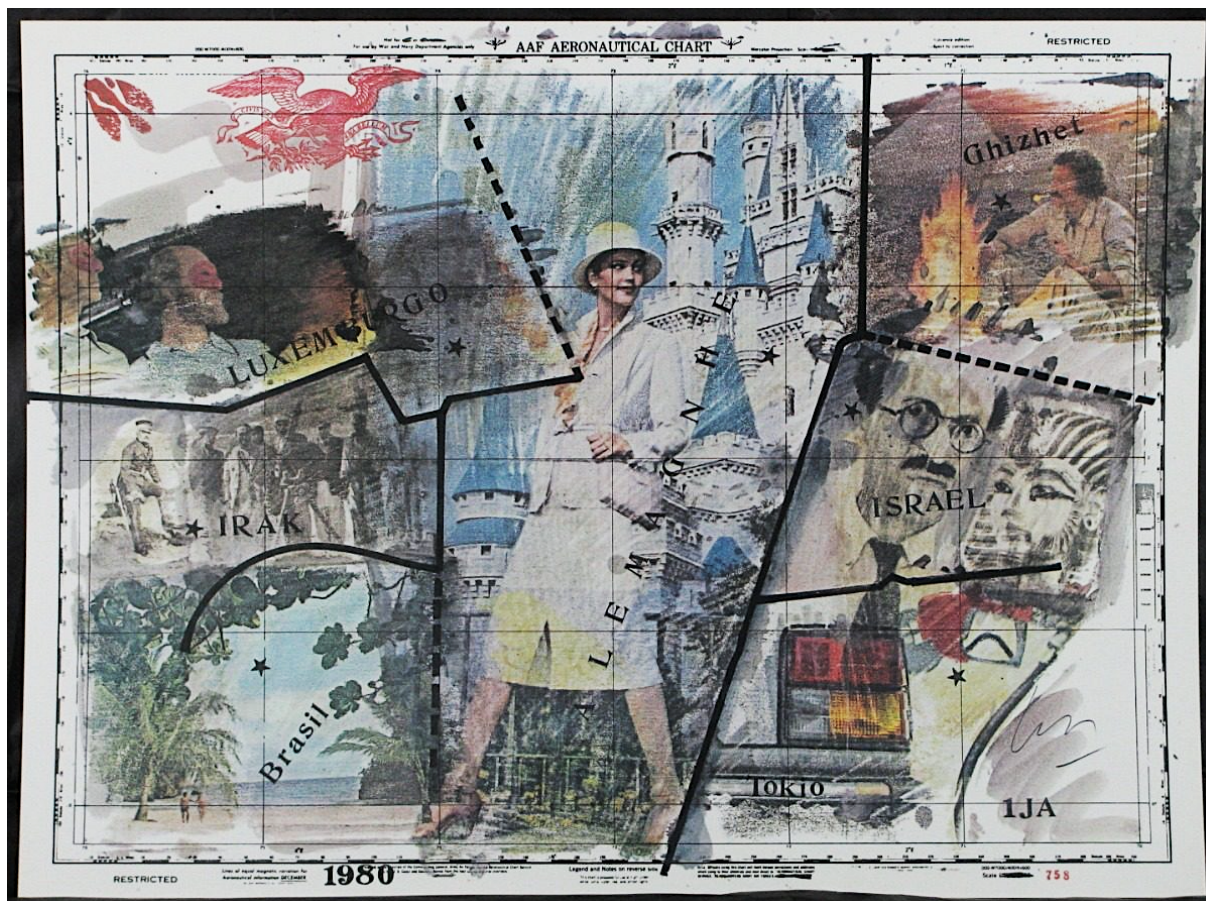
A você leitor que chegou até aqui, fica o convite para continuar essa pequena jornada, no próximo capítulo. Para perceber que é possível transcender as definições de cartografia e mapas, mesmo no ambiente educacional.

em todos os sentidos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22). No caso desse estudo a ideia de rizoma se refere aos atributos do pensamento com os seguintes princípios: de conexão e heterogeneidade; de multiplicidade; de ruptura assinalante e de cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

CAPÍTULO 2

CARTOGRAFIAS, MAPAS E OUTRAS GEOGRAFIAS

Figura 2. Obra de arte que faz parte da série "Cartografia anímica".



- Obra do artista plástico Wesley Duke Lee⁴ que usou a técnica de frontagem sobre o papel com dimensões de 56.50 cm x 76.00 cm do acervo do Itaú Cultural.

⁴ “Wesley Duke Lee (1931-2010) é pioneiro na incorporação dos temas e da linguagem pop no Brasil. Em 1963, cria o movimento realismo mágico, com Marcia Cecília, Pedro Manuel-Gismondi, Otto Stupakoff e Carlos Felipe Saldanha. O aspecto figurativo do movimento é uma alternativa à academicização do abstracionismo no Brasil. Ainda em 1963, ensina artistas como Carlos Fajardo, Frederico Nasser, José Resende e Luiz Paulo Baravelli. Duke Lee trabalha intensamente com esses alunos, por cerca de dois anos. No período, o trabalho do pintor sai do plano e ganha o espaço tridimensional. Obras como *O Trapézio ou Uma Confusão* (1966) e *O Helicóptero* (1967) já se articulam como ambientes. Em 1969, mora na Califórnia, onde faz experiências com novas tecnologias e leciona na Universidade do Sul da Califórnia, em Irvine. Durante a década de 1970, lida com outras tradições, como a cartografia, a caligrafia oriental e os desenhos de botânica” (ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL, 2018).

2. CARTOGRAFIAS, MAPAS E OUTRAS GEOGRAFIAS

E o esplendor dos mapas, caminho abstrato para a imaginação concreta,
 Letras e riscos irregulares abrindo para a maravilha.
 O que de sonho jaz nas encadernações vetustas,
 Nas assinaturas complicadas (ou tão simples e esguias) dos velhos livros.
 (Tinta remota e desbotada aqui presente para além da morte,
 O enigma visível do tempo, o nada vivo em que estamos!)
 O que de negado à nossa vida quotidiana vem nas ilustrações,
 O que certas gravuras de anúncio sem querer anunciam.
 Tudo quanto sugere, ou exprime o que não exprime,
 Tudo o que diz o que não diz'
 E a alma sonha, diferente e distraída.
 (PESSOA, 2007, p. 424).

Vê-se a grande admiração do poeta Fernando Pessoa pelos mapas. Estes responsáveis por estabelecer conexões com terras distantes a partir da imaginação. Mapas que ilustram, mapas que contam histórias de espaços e lugares. Mapas que são atraentes, que despertam curiosidades, despertam desejos: "amo mapas – eles são uma das razões porque me tornei 'geógrafa'. Eles nos transportam para longe, fazem com que sonhemos" (MASSEY, 2015, p.159). Mapas que nos envolvem. Mapas que nos fazem ver para além das linhas das coordenadas geográficas. Mapas que nos fazem brincar de imaginar os lugares.

Quando olhamos a obra do artista plástico Wesley Duke Lee (Figura 2) somos transportados pelas palavras e pelas imagens para o Brasil, Alemanha, Israel, Tóquio e Iraque. O que vemos com as imagens choca-se com nossas imagens estereotipadas destes lugares. A sua “cartografia anímica” força-nos a sair da zona de conforto imagética desafiando nossos sentidos sobre cartografia e mapas.

Entretanto, os livros didáticos parecem fazer o contrário. Parecem querer nos aprisionar em uma zona bem definida e objetiva apresentando-nos noções de cartografias e mapas bem delimitadas:

A cartografia, como arte de desenvolver e elaborar mapas, passou por uma ampla evolução histórica, tanto no que se refere às técnicas quanto nos modos de representar os elementos das paisagens terrestres (BOLIGIAN, ALVES, 2013, p. 23).

A cartografia é um conjunto de técnicas e conhecimentos científicos que resultam na representação do espaço por meio de mapas, cartas, croquis, esboço etc. [...] O mapeamento de um território é um sistema de coleta e registro de informações que resulta, portanto, no conhecimento do território (ADÃO; FURQUIM JR.; 2013, p. 38).

Um mapa é a representação espacial dos elementos presentes na paisagem determinada área de nosso planeta, feita em uma superfície

plana, em tamanho reduzido e do ponto de vista vertical, ou seja, do alto e de cima para baixo (BOLIGIAN. ALVES, 2013, p. 23).

Um mapa é considerado de boa qualidade quando apresenta medidas precisas e informações corretas -- as posições e formas de seus elementos devem corresponder proporcionalmente à realidade (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2013, p. 40).

O mapa é uma das antigas formas gráficas de comunicação, precedendo a própria escrita. [...] Os elementos que compõem o espaço geográfico são representados por pontos, linhas, texturas, cores e textos, ou seja, são usados símbolos próprios da cartografia. (SENE; MOREIRA, 2013, p. 36).

Como podemos perceber, a cartografia é vista como arte no sentido gráfico de fazer o mapa. Como conjunto de conhecimentos técnicos e científicos em que mapas são representações do espaço, em que mapas de “qualidade” devem submeter-se às medidas, aos posicionamentos de alta precisão dos seus elementos simbólicos. Mapas como forma de comunicação. Mapas como textos cheios de signos (com linhas, cores etc) prontos para serem interpretados da mesma maneira, de qualquer lugar do planeta Terra. Mapas que evoluem e ultrapassam a si mesmo nas técnicas: "os mapas antigos diferem muito dos atuais, especialmente no que diz respeito à precisão das informações cartografadas" (BOLIGIAN, ALVES, 2013, p. 10). Mapas que somente existem se servirem para alguma finalidade:

Os mapas (ou cartas) – elemento central de comunicação dos fenômenos geográficos – são elaborados atualmente com recursos bastante avançados, incluindo fotografias aéreas e imagens fornecidas por satélites. [...] Conhecer a história da cartografia e aprender a ler e interpretar mapas, é portanto, fundamental para a compreensão e a análise histórico-geográfica do mundo contemporâneo. Também é preciso destacar a importância da cartografia como instrumento de representação da realidade [mostrar imagens escaneadas dos tipos de mapas sendo apresentados em uma ordem de evolução] (SILVA; OLIC; LOZANO, 2013, p. 28).

Diante disso nos indagamos: como essas maneiras de conceber a cartografia e os mapas reverberam sobre o pensamento dos estudantes sobre o espaço? Será que essas visões, sobre cartografia e mapas, são suficientes para pensar o espaço? Será que a imagem do espaço como superfície permite que os limites da geografia como disciplina sejam ultrapassados, dentro do ambiente escolar? Como ultrapassar as análises superficiais sobre o espaço dentro do contexto escolar?

Perguntas que podem incomodar os que são responsáveis por ditar as normas educacionais, que evitam qualquer possibilidade de um debate amplo com todos os atores da educação. Talvez, a ampla propagação desta forma de pensar cartografia

e mapas nas escolas sirva para engessar as possibilidades de aberturas que a atitude de pensar sobre o espaço pode oferecer.

A imaginação do espaço como uma superfície sobre a qual nos localizamos, a transformação do espaço em tempo, a clara separação do lugar local em relação ao espaço externo são todos meios de controlar o desafio que a espacialidade, inerente ao mundo, apresenta. [...] sua apresentação. Na maioria das vezes ela não é pensada. (MASSEY, 2015, p.26).

Imagine, caro leitor, o que poderia acontecer se a liberdade de pensar o espaço fosse permanentemente mobilizada durante as aulas de Geografia. Talvez seja essa justificativa que permita compreender o porquê que esses "mapas aprisionam a nossa imaginação sobre o espaço" (MASSEY, 2015, p.159), quando são vistos como representações das superfícies, ou como ilustrações dos livros didáticos.

Antes, as distâncias, os traçados dos caminhos, as altitudes, as diferenças de temperatura e vegetação eram percebidos pelos corpos em movimento dos exploradores do passado. Hoje são as imagens de satélites, dos radares, dos infravermelhos e dos equipamentos de última geração que intermediam a relação entre o homem e a natureza. Nesse sentido, "as imagens espaciais que iam se constituindo pela referência do corpo e seu movimento (dois dias de caminhada, segue 'toda vida'...) perderam a batalha para a uniformidade, impessoalidade e onipresença do olhar" (GIRARDI, 2017, p. 109). Que implicações isso pode gerar no pensamento sobre o espaço?

Quando um mapa é aberto sobre uma mesa, ou quando é visto nos livros didáticos e nos atlas escolares, ou quando vislumbramos um globo terrestre, o tipo de espaço que se apresenta é plano, contínuo, acabado, fechado e indica um ordenamento lógico das coisas sobre uma superfície (MASSEY, 2015). Esses mapas moldam os olhares dos estudantes sobre o espaço: 'o mar é azul' e o 'rio é azul'. Convertem-se em "ferramentas de subjugação do olhar sobre o espaço" (MASSEY, 2015, p.159).

o estatuto imagético dos mapas, seu poder de fixação documental dos atributos de um pedaço de mundo do qual a geografia fala, transforma-o em legitimador do fazer geográfico, transferindo sua força de símbolo também para o ensino de geografia (GIRARDI, 2009, p. 148).

Esses livros, e com os seus respectivos mapas, limitam as aberturas e as outras possibilidades de aprendizagem no campo da educação geográfica, quando são considerados como a principal forma de entender o mundo. Torna-se, para

professores e estudantes, o lugar da máxima verdade do conhecimento científico e inclusive indicando para estes, o certo e o errado (HOLLMAN, 2014). Supostas 'verdades científicas' que são apenas representações seletivas do mundo (MASSEY, 2015). Apesar dos seus méritos metodológicos, talvez a maior herança desta cartografia é o "aprisionamento (e decadência) de imaginações espaciais" (GIRARDI, 2012).

Alguns tipos de representações trazem para diante de nós o próprio real – e este é o caso dos mapas, dos filmes documentários, das fotografias habituais – o artifício (perverso) da palavra – e da ideia de – representação é tornar aquilo que é um gesto cultural (humano, político) na manifestação da realidade por si mesma. É desta forma que vemos o mapa como sendo espaço, como se ele, o espaço, se manifestasse diante de nós em forma de mapa porque o mapa seria a tradução fiel do espaço para o entendimento humano (OLIVEIRA JR.; 2011, p. 02).

Essa forma de pensar os mapas e a cartografia está presente na educação básica há tempo suficiente, para causar a confusão entre o que se entende por cartografia, mapas e espaço. Entretanto, mesmo diante dessa situação, é possível ir além da ideia de representação mesmo no ambiente escolar. Talvez o primeiro passo a ser dado é conceber o espaço de outras maneiras, isto é, para além das noções de cartografias e mapas convencionais. Tarefa que constitui a aposta deste estudo.

A ideia de espaço é muito mais que uma superfície, porque é constituído por interações em diversas interações em diversas escalas geográficas, que se dão simultaneamente – sejam elas de ordem política, cultural, social, econômica e ambiental – e que é constituído também por múltiplas possibilidades que abrigam diferentes trajetórias e que está sempre em construção, sempre em fazer-se, sempre em devir (MASSEY, 2015). A expressão multiplicidade é a que talvez melhor caracterize essa noção de espaço.

Assim, imaginar o espaço sempre em processo permite a ênfase dos discursos políticos como elementos fundamentais para a construção permanente de um futuro que ainda não foi cunhado (MASSEY, 2015), e sem amarras para o pensamento sobre o espaço.

Nesse espaço aberto interacional há sempre conexões ainda por serem feitas, justaposições ainda a desabrochar em interação (ou não, pois nem todas as conexões potenciais têm de ser estabelecidas), relações que podem ou não ser realizadas [...] o espaço é sem dúvida, um produto de

relações (primeira proposição), e para que assim o seja tem de haver multiplicidade (segunda proposição). No entanto, não são relações de um sistema coerente, fechado, dentro do qual, como se diz, tudo (já) está relacionado com tudo. O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros. Um espaço, então, que não é nem um recipiente para identidades sempre-já constituídas nem um holismo completamente fechado. É um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo. (MASSEY, 2015, p.32)

A partir dessa perspectiva, o espaço deixa de ser visto como aquele que foi fotografado, filmado ou paralisado nas cartas topográficas. Ele assume uma dimensão que se afasta daquela caracterizada apenas pelos aspectos físicos. Torna-se também abstrato, virtual, mental e que é percebido e vivenciado sempre no presente (Figura 3). O espaço constituído pela imprevisibilidade que assusta aqueles que elaboram fórmulas, receitas e memorandos descritivos. Um espaço cuja fluidez é muitas vezes captada pela arte (pintura, poesia, cinema etc). Como mapeá-lo? Como serão os seus mapas? O que será a cartografia a partir dessa noção de espaço?

Se esse espaço está sempre em processo de mudança, em permanente devir, os mapas nunca estarão concluídos, porque sofrerão mudanças a partir dos fluxos da desterritorialização (política), num constante processo de (des)(re)territorialização (GIRARDI, 2012), cuja ideia de território se afasta daquela dos livros didáticos – delimitado por fronteiras físicas. Aqui, trata-se do território fruto da dimensão do pensamento e da imaginação. Onde não há hierarquias, não há categorização, não há definições eternas sobre alguma coisa. Nesse contexto abstrato, as (des)(re)territorializações, correspondem mais aos fluxos das funções (das ciências), dos conceitos (filosóficos), dos *affectos* e dos *perceptos* (das artes) que se movem incessantemente. Constituindo rizomas, cujas cadeias semióticas podem ser (des)(re)conectadas em qualquer ponto, porque não possuem centralidade, não possui uma raiz principal que conduz o processo de criação (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Rizomas que podem ser rompidos de qualquer lugar, por linhas de segmentaridade que explodem em linhas de fuga e que remetem a outras (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Partindo desse olhar rizoma sobre os pensamentos, a escola se torna um laboratório de (des)(re)territorializações que resultam de processos criativos, originados pelos

impactos das diversas linguagens das artes sobre os estudantes. Onde o currículo fechado é implodido por forças guerrilheiras que resistem aos processos de subjetivação oriundos das normas, dos mecanismos de controles (avaliações sistemáticas de larga escala) e das imagens de mundo propagadas pela internet e outras mídias.

Figura 3. O mundo que eu quero viver.



Produção dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio durante a oficina Poética Espacial de Drummond (2016)⁵.

⁵ Esse trabalho foi construído durante uma oficina realizada durante as aulas de geografia, no Laboratório de Cartografia Geográfica e Gestão socioambiental (LABGEO-IFES). Uma possibilidade

A cartografia, nesse processo, configura-se como acompanhamento dessas des(re)territorializações que caracterizam as forças que movimentam o mundo (GIRARDI, 2011). Não cabe aqui somente a ideia de uma cartografia como um conjunto de técnicas de mapeamentos, que não passam de decalque que estabilizam (DELEUZE; GUATTARI, 2011) a noção de espaço. As des(re)territorializações como processos de movimentação de pensamentos sobre o espaço podem ser vistos como viagens entre lugares através de suas coleções de trajetórias (MASSEY, 2015). Porque quando viajamos nos confrontamos com o desconhecido, com o imprevisível e com o inusitado. Somos mobilizados pelas circunstâncias a desconstruir os nossos pensamentos sobre o mundo que nos cerca.

Escapar de uma imaginação do espaço como superfície é abandonar, também, essa visão de lugar. Se o espaço é, sem dúvida, uma simultaneidade de histórias-até-então, lugares são, portanto, coleções dessas histórias, articulações dentro das mais amplas geometrias do poder do espaço. Seu caráter será um produto dessas interseções, dentro desse cenário mais amplo, e aquilo que delas é feito. Mas também dos não-encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas, das exclusões. Tudo isso contribui para a especificidade do lugar (MASSEY, 2015, P. 190).

A cartografia no ambiente escolar, para dar conta dessa perspectiva de espaço e lugar, "consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos" (BARROS, KASTRUP, 2015, p. 53). Podemos nos perguntar: quais tipos de processos? Os da criação de subjetividades. Os que resultam da ação inventiva. Da criação pura e simples, inerentes ao ser humano e solapadas por todas as forças oriundas da macro e micropolíticas.

Essa ideia de pesquisa cartográfica reverbera no fazer da pesquisa de campo. Nesse sentido, "a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas em seu território existencial" (BARROS, KASTRUP, 2015, p. 56). Assim, cartografar liga-se à estratégia de grafar a rede de forças que atravessa o objeto, ou o fenômeno durante o seu permanente movimento (BARROS, KASTRUP, 2015).

Essa proposta de cartografia é contrária à perspectiva da representação, no campo da educação, que dá valor aos *professores-pedagogos-cópias* que estão intimamente ligados ao modelo ideal de educar (CORAZZA, 2014). Essa cartografia pretende dar voz aos "*professores-simulacros*, que vivem abertos a qualquer diferença e que ficam afastados do conceito de *modelo-ideia-essência-de-professor*" (CORAZZA, 2014, p. 13). Esses professores valorizam a mobilidade permanente do mundo real, que emerge de um plano de imanência traçado por eles, que a partir de suas experiências vão dando consistência (CORAZZA, 2014).

Essa cartografia, que se constitui como a aposta principal deste estudo, tem como principal fundamento a processualidade que se dá desde o início da investigação dos processos de invenção de subjetividades (BARROS, KASTRUP, 2015).

Portanto, os procedimentos metodológicos que foram realizados durante as experimentações em sala de aula, e que compõem os resultados dessa pesquisa, equiparam-se ao "ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, onde cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes" (BARROS, KASTRUP, 2015). O professor torna-se também um investigador de suas próprias práticas em sala de aula, transpassado por um devir-simulacro que o transforma também em educador-artista que pinta, que estuda, que escreve, que pesquisa e que ensina desencadeando outros devires, e assim com o poder de desafiar os currículos oficiais e estanques (CORAZZA, 2014).

Além disso, a escrita oriunda dessa cartografia também é impactada. Esta adquire a função de "transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer" (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 70). Cada registro, de cada detalhe, que inclui dizeres, gestos, reações, sentimentos e estratégias de soluções dos eventuais problemas produzidos pelas experimentações em sala de aula, são matérias-primas para a pesquisa cartográfica (Figura 4). Dados que vão se produzindo com os processos de criação.

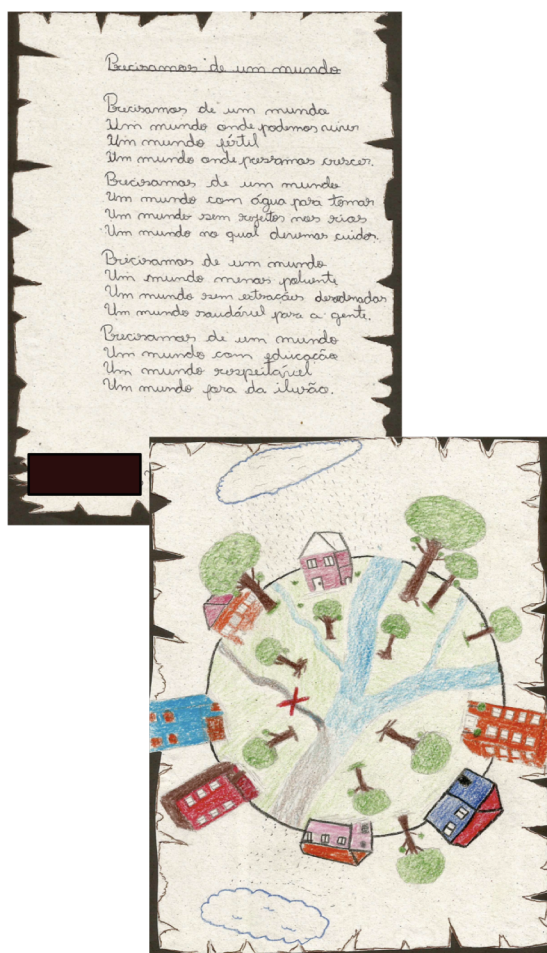
Nessas circunstâncias:

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-

animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível (DELEUZE, 2013, p. 11).

Uma escrita processual de relatos que "reúne tanto a informação objetiva quanto impressões que emergem no encontro com o corpo" (BARROS, KASTRUP, 2015, p. 70). É a própria experiência vivenciada que ganha sentido na medida em que se escreve, porque "sua elaboração requer até mesmo certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se passe então a falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência" (BARROS, KASTRUP, 2015, p.71).

Figura 4. O mundo que eu quero viver.



Produção dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio durante a oficina Poética Espacial de Drummond (2016)⁶.

⁶ Esse trabalho também foi construído durante uma oficina realizada durante as aulas de geografia, no Laboratório de Cartografia Geográfica e Gestão socioambiental (LABGEO-IFES). Uma

Nesse sentido cabe perguntar: qual é a noção de experiência que interessa esse estudo? Trata-se de resgatar a subjetividade da experiência, de separá-la das implicações experimentais, de limpá-la de qualquer dogmatismo ou autoridade, de pensá-la menos do que uma prática e mais como paixão, porque o sujeito dessa experiência é passional, receptivo, aberto, exposto e, sobretudo evitar defini-la como se fosse um conceito (LAROSSA, 2014).

Nesse contexto, a ideia de experiência:

Seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada no tempo e no espaço, com os outros [...] E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invasão, acontecimento (LAROSSA, 2014, p. 43).

Uma ideia de habitar que é profunda e que emerge sempre de construções coletivas e que aciona sentimentos que muitas vezes são invisíveis em outras escritas, fundamentadas na racionalidade da ciência moderna. A escrita da pesquisa cartográfica "deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto" (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 72). Os objetos dessa pesquisa também são sujeitos tão protagonistas quanto o professor-pesquisador.

Aos escrever detalhes do campo com expressões e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção de um texto. Nesse ponto, não é mais um sujeito pesquisador a delimitar seu objeto. Sujeito e objeto se fazem juntos, emergem de um plano afetivo. o tema da pesquisa aparece com o pesquisar. Ele não fica escondido, disfarçado ou apenas evocado [...]

Cada palavra se faz viva e inventiva. Carrega uma vida. Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos (BARROS, KASTRUP, 2015, p. 73).

O contexto apresentado até então, corresponde às escolhas dessa pesquisa que consideram a ideia de espaço e lugar plurais, múltiplos e constituídos por infinitas trajetórias (MASSEY, 2015). Longe de serem apenas espaços e lugares como superfícies, esse cenário em que os mapas se constroem nos **entres**, requer uma cartografia que acompanhe os processos de criação dentro e fora da escola e que

possibilidade de produção de mapa com a poesia de Carlos Drummond de Andrade apresentado no Capítulo 07. Os estudantes foram mobilizados a pensarem o espaço e o lugar, a partir do Poema "Mundo Grande". Outras geografias foram produzidas.

se chocam, que se inter-relacionam e que agenciam a educação geográfica como mobilização das potências criadoras de outras espacialidades, através das linguagens da arte. Nesse contexto podemos indagar: como o *professor-pesquisador* deve ser visto durante o processo? Que potências internas devem ser movimentadas por ele?

A jornada ainda não acabou. Para esta, caracterizada por tantas linhas de fugas, conexões, acontecimentos e agenciamentos é importante discutir o papel do professor de geografia. Que atributos são necessários para que este atravesse essa pequena jornada cognitiva?

CAPÍTULO 3

A JORNADA DO ESTRANGEIRO-CARTÓGRAFO

Figura 5 – A expedição dos argonautas⁷



Pintura do italiano Lorenzo Costa, da segunda metade do século XVI, com 47cm X 58cm, parte da coleção do museu cívico. Utilizou a tinta têmpora em painel. Fotografia do The Yorck Project (2002) *10.000 Meisterwerke der Malerei* (DVD-ROM), distributed by DIRECTMEDIAPublishing GmbH. ISBN: 3936122202.

⁷ Os Argonautas é um poema de Apolônio de Rodes que faz parte da tradição da literatura grega do século III A.C. Ele tem cinco mil, oitocentos e trinta e cinco versos que narram a viagem atribulada de Jasão e os Argonautas, que se arriscam em território estrangeiro para conquistar o velocino de ouro (que estava afixado em um carvalho em Cólquida) que conferia a quem o possuísse prosperidade e poder. Foi o único poema épico extenso, do período alexandrino, que foi preservado totalmente. Além disso, este poema dialoga com vários poemas de outras épocas como: epopeia homérica, em especial a *Odisseia*, a tragédia *Medeia* de Eurípedes e os Idílios XII e XXII de Teócrito. (CALDAS, 2009).

3. A JORNADA DO ESTRANGEIRO-CARTÓGRAFO

Segundo o poema “Os Argonautas” de Apolônio de Rodes, Jasão teve que reunir cinquenta heróis mitológicos para fazer sua jornada marítima em busca do velocino de ouro e assim reivindicar o seu direito ao trono. Os cinquenta semideuses já eram conhecidos por suas próprias façanhas e jornadas individuais, como Hércules com os seus doze trabalhos e Teseu com a sua épica aventura nos labirintos do Minotauro.

Eram jornadas em terras estrangeiras em que os seus corpos se lançavam para os imprevistos, encontros, desencontros e acontecimentos. São geografias formadas pelo acontecer da sobrevivência de cada corpo com o seu redor (FERRAZ; NUNES, 2016). Jornadas geográficas traçadas por linhas de fuga caóticas com a suas mais variadas conexões, porque a Geografia é isso, “um conhecimento que não se restringe ao seu caráter científico convencionalizado, mas se dá no encontro da vida” (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 242). O poema de Apolônio de Rodes pode ser uma possível cartografia, de ilhas, de terras estrangeiras, de mares antes nunca navegados, marcados por intrigas, fugas, obstáculos e sentimentos intensos.

Jasão e os argonautas eram estrangeiros que navegavam em mares distantes dando sentido às suas existências através de suas estrangeiridades. O Velocino de ouro e o trono de Jasão eram apenas pretextos para a realização desta jornada.

Há grande potência nessa estrangeiridade que emana das palavras escritas em grego, que transcendem os espaços e os tempos dentro da própria língua e que dialoga com outros poemas épicos. A jornada deste estrangeiro e cartógrafo é marcada por sucessivos processos de (des)(re)territorializações.

Podemos citar um romance intitulado “O estrangeiro”, publicado em 1957 e escrito pelo vencedor do Prêmio Nobel de Literatura Albert Camus (1913-1960). Que nos chamou muita atenção por apresentar para o mundo um dos personagens mais enigmáticos da história da literatura.

Estamos diante de uma consciência esvaziada, estranha (ou ‘estrangeira’) a tudo, que vive no tempo presente e na recusa de estabelecer nexos entre a gratuidade dos fatos. Esse novo tipo de herói – ou, no caso, de anti-herói, pelo caráter banal de sua existência [...] (PINTO, 2013, p. 05).

Meursault é um funcionário de escritório, na cidade de Argel, que narra e vivencia uma série de situações ao longo da obra. Demonstra ser alheio aos acontecimentos

ao seu redor, despreocupado com o porvir, subordinado às suas necessidades físicas, detalhista e totalmente imerso no presente. Sua narrativa revela acontecimentos e agenciamentos individuais dentro de um contexto sempre a mercê do devir.

A obra já surpreende o leitor nas primeiras linhas,

Hoje, mamãe morreu. Ou talvez ontem, não sei bem. Recebi um telegrama do asilo: 'Sua mãe faleceu. Enterro amanhã. Sentimos pêsames'. Isso não esclarece nada. Talvez tenha sido ontem [...]. Por ora é um pouco como se mamãe não tivesse morrido. Depois do enterro, pelo contrário, será um caso encerrado e tudo passará a revestir-se de um ar mais oficial (CAMUS, 2013, p. 13).

Para Meursault, saber o dia em que sua mãe morreu é mais importante que o próprio acontecimento em si, o falecimento. Ele mesmo narra este momento sem transparecer para o leitor qualquer sentimento de perda. O personagem causa, nas primeiras linhas, uma estranheza. Assim as características deste outro estrangeiro vão se revelando na medida em que a história é apresentada.

O *estrangeiro de Apolônio de Rodes* e o de Albert Camus têm algo em comum. Ambos só existiram através de suas jornadas individuais, cheias de imprevistos. Ambos foram lançados no “oceano caótico” de acontecimentos e passaram permanentes processos de des(re)territorialização, criando suas próprias geografias. Estamos fadados a nos depararmos com os acontecimentos em que as montanhas, os precipícios, as matas, os rios, os mares e as outras pessoas parecem mobilizar à nossa imaginação de *estrangeiro*.

Este *estrangeiro* é aquele que é de *fora* mesmo estando dentro. Um *fora* virtual que traz consigo uma bagagem de entendimento do mundo. Que se depara com fragmentos de múltiplas realidades que a princípio estão desconectadas e sem sentido para ele. Como se fossem pontas soltas de algo muito maior e ainda misterioso. É neste momento que ele, o *estrangeiro*, busca dar significado ao que olha. É nesse momento que ele tenta interpretar o mundo que o cerca à medida que seus fatos, ou acontecimentos, se apresentam, como se fossem partes (n-1) de um todo utópico. É neste momento que o estrangeiro se transforma simultaneamente em um cartógrafo, porque ele elabora “um diagrama como referencial capaz de colocar sentidos possíveis no mundo” (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 242). É por isso

que Jasão, seus argonautas e Meursault também podem ser chamados de estrangeiros-cartógrafos. Eles também elaboravam seu próprio diagrama que é “da ordem geográfica, uma espécie de esboço cartográfico que sugere sentidos outros para o que está colocado no mundo” (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 243). Há processos intensos de criações nesse contexto.

Diante desta questão, ao adentrar nesse mundo de criação, principalmente de conceitos, “não basta dizer: os conceitos se movem. É preciso ainda construir conceitos capazes de movimentos intelectuais. [...] É preciso construir imagens capazes de auto movimento” (DELEUZE; 2013a, p. 156). O pensamento está em constante movimento. É fluido. Os próprios objetos da suposta realidade provocam esta dinâmica. O *Estrangeiro* está imerso neste contexto. Tanto o Meursault quanto Jasão e nós. O que tocamos, o que olhamos, geram fluxos internos que nos compele a nos movermos sempre **a partir de e com**.

Se não há reflexão **sobre** e sim pensamento **a partir**, ou melhor, **com**, e se a filosofia é especificamente o domínio dos conceitos, pensar a exterioridade da filosofia é estabelecer encontros, intercessões, ecos, pensar, ressonâncias, conexões, articulações, agenciamentos, convergências entre elementos não conceituais de outros domínios – funções, imagens, sons, linhas, cores – que integrados ao pensamento filosófico, são transformados em conceitos (MACHADO, 2010, p. 18, grifo do autor).

Tudo, por mais desconexo que possa parecer, pode ser o ponto de partida para qualquer ato de criação. Por que não pode ser assim para o pensamento sobre o espaço? Será que o professor, em algum momento na escola, nunca assumiu a condição de *estrangeiro-cartógrafo*? Na sala de aula existem encontros, intercessões, agenciamentos ou articulações sempre dependendo da capacidade de criação e da transcendência do indivíduo. Da mesma forma que ocorre entre a filosofia, a arte e a ciência. Elas “entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução que elas percutem um na outra” (DELEUZE, 2013a, p. 160).

O *estrangeiro*, seja ele artista, cientista ou filósofo, quando entra em contato com outros saberes, depara-se com linhas de fugas (no sentido deleuzeano), de outros sistemas organizados a partir de lógicas específicas. A partir delas, podem-se estabelecer novas conexões. Isso não quer dizer que os conceitos produzidos pela

filosofia, as funções criadas pela ciência e os *afectos* e *perceptos* originados pela arte devam movimentar-se sempre na dependência de um ou de outro (DELEUZE, 2013a). Cada um tem sua maneira de dinamizar suas criações e podem tomar os seus próprios caminhos. Mas sempre existirão pontas soltas (linhas de fugas) conectáveis e imanentes, passíveis de provocar o deslocamento, dobras no outro. Quando o *estrangeiro* se defronta com estas possibilidades, ele põe a serviço toda sua potência criadora. “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra” (DELEUZE, 2013a, p. 160).

O que pode ser um intercessor? Por que o *estrangeiro-cartógrafo* pode ser este intercessor?

Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas – mas também coisas, plantas, até animais. [...]. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores[...]. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível. [...] Félix Guattari e eu somos intercessores em do outro. (DELEUZE, 2013a, p. 160).

É necessário ter intercessores durante o processo de criação. As obras do filósofo Gilles Deleuze estão repletas deles, como o escritor Valentin L. G. E. Proust (1871-1922) a partir de sua obra literária “Em busca do Tempo Perdido”, Franz Kafka (1883-1924), O pintor Francis Bacon (1909-1992), e também Félix Guattari (1930-1992), com quem produziu muitos livros.

Esse *estrangeiro-cartógrafo* também precisa se expressar. Também tem seus próprios atributos. Mas que não estão definidos. Não são pré-estabelecidos. São características que se constroem à medida que este estrangeiro manifesta o seu estranhamento diante dos acontecimentos.

[...] a teoria é sempre cartografia, que se faz sempre junto, com as paisagens, cuja formação ele acompanha. O cartógrafo deve absorver tudo aquilo que serve para cunhar matéria de expressão e que cria sentido. Deve usar fontes variadas, desde um filme até um tratado de filosofia e não pode ter preconceito quanto a linguagem e estilo (ROLNIK, 2008, p.65).

Essa cartografia (capítulo 02) rompe com a sua perspectiva material e gráfica, como um conjunto de técnicas de elaboração de mapas. A cartografia é o método de pesquisa. Cartografar sempre estranhando.

Este *estrangeiro-cartógrafo*, diante do seu estranhamento, imediatamente busca estabelecer as conexões necessárias para compreender o seu redor. Para cada passo, um mapa. Nunca pronto, nunca acabado, mas em constante devir. Para cada estranheza, um desejo de criar métodos, teorias, conceitos, categorias, emoções e desconforto. Seus mapas sempre serão “abertos, conectáveis em todas as suas dimensões, desmontáveis, reversíveis, suscetíveis de receber alterações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30). Para ele, toda filosofia e toda a arte podem de alguma forma mobilizar o seu pensamento nos domínios da ciência.

Nesse contexto, Meursault, Jásão e os argonautas aparecem também como cartógrafos, pois à medida que os fatos o interpelam, seus passos são alterados. No trecho do livro “O estrangeiro” podemos vislumbrar esse processo:

Mas o calor era tanto que me era igualmente penoso ficar assim imóvel, sob a chuva ofuscante que caía do céu. Ficar aqui ou partir dava na mesma. Ao fim de alguns instantes voltei para a praia e comecei a caminhar.

Era o mesmo brilho vermelho. Na areia, o mar ofegava com toda a respiração rápida e sufocada de suas pequenas ondas. Eu caminhava lentamente para os rochedos e sentia a testa inchar sob o sol. Todo este calor me apertava, opondo-se a meus passos. E cada vez que sentia o seu grande sopro quente no meu rosto, trincava os dentes, fechava os punhos nos bolsos das calças, retesava-me todo para triunfar sobre o sol e essa embriaguez opaca que ele despejava sobre mim. A cada espada de luz que jorrava da areia, de uma concha esbranquiçada ou de um caco de vidro, meus maxilares se crispavam. Andei durante muito tempo.

Via de longe a pequena massa sombria do rochedo envolto em uma auréola ofuscante pela luz e pela névoa do mar. Pensava na nascente fresca atrás do rochedo. Tinha vontade de reencontrar o murmúrio de sua água, vontade de fugir do sol, do esforço e de mulher, enfim, vontade de reencontrar a sombra e seu repouso” (CAMUS, 2013, p. 62).

O protagonista estava chegando da praia com Raymond e seu outro amigo. Tinham acabado de brigar com um grupo de pessoas antes dali. Eram árabes que queriam se vingar de Raymond. Este havia agredido a irmã de um deles. Era um cafetão. Mas se saíram bem e os agressores fugiram. Meursault estava aos pés de uma escada que o levaria até o local onde estava hospedado. Raymond e seu amigo já estavam lá no alto, quase na casa. Mas dentro de si, em função do calor e do cansaço, Meursault preferiu ficar mais um pouco. Resolveu continuar a caminhar pela areia. Mas o sol escaldante, o calor e o suor incomodavam. Estas sensações físicas foram narradas por ele com uma poética peculiar. Ao ver o rochedo, viu a possibilidade de estabelecer outra conexão. Aliviar-se das sensações provocadas

pelo calor. Desejou, a partir da imagem do rochedo ao longe, a sombra que ele projetava. Imaginou o frescor da água, da nascente e a possibilidade de repouso naquele local. O desejo foi criado pelo pensamento, pela sua imaginação. Pôs-se a caminhar em direção a aquele oásis.

Mas o escritor Camus, imediatamente, apresentou uma situação inesperada para o personagem. No seu caminho, eis que surge um árabe. O mesmo que participou da briga, que ele, Raymond e seu amigo haviam se envolvido anteriormente. Só que agora Meursault estava sozinho, e o árabe também.

Uma ponta solta na história. E agora? O que aconteceria? Quais as alternativas? Eis o ponto de virada que mudaria totalmente a trajetória do protagonista. Uma nova rota seria traçada ali, que o levaria muito longe do frescor proporcionado pelo rochedo.

Quando cheguei mais perto, vi que o árabe de Raymond tinha voltado. Estava só. Descansava de costas, as mãos debaixo da nuca, a cabeça nas sombras do rochedo, todo o corpo ao sol [...]. Logo que me viu, ergueu-se um pouco e meteu a mão no bolso. Eu naturalmente, agarrei o revólver de Raymond dentro do paletó. Então o Árabe deixou-se cair outra vez para trás, mas sem tirar a mão do bolso. [...]

Pensei que bastava dar meia volta e tudo estaria acabado. Mas atrás de mim comprimia-se toda uma praia vibrante de sol. Dei alguns passos em direção à nascente. O Árabe não se mexeu. [...] O queimar do sol ganhava-me as faces e senti gotas de suor se acumularem nas minhas sobrancelhas. [...] Por causa deste queimar, que já não consegui suportar, fiz um movimento para a frente. [...] E desta vez, sem se levantar, o árabe tirou a faca, que ele me exibiu ao sol. A luz brilhou no aço e era como se uma longa lâmina fulgurante me atingisse na testa. No mesmo momento, o suor acumulado nas sobrancelhas correu de repente pelas pálpebras, recobrimdo-as como um véu morno e espesso. Meus olhos ficaram cegos por trás desta cortina de lágrimas e de sal. [...] Foi então que tudo vacilou. O mar trouxe um sopro espesso e ardente. Pareceu-me que o céu se abria em toda a sua extensão, deixando chover fogo. O gatilho cedeu, toquei o ventre polido da coronha e foi aí, no barulho ao mesmo tempo seco e ensurdecedor, que tudo começou. Sacudi o suor e o sol. Compreendi que destruíra o equilíbrio do dia. [...]. Então atirei quatro vezes ainda num corpo inerte em que as balas se enterravam sem que se desse por isso. E era como se desse quatro batidas secas na porta da desgraça. (CAMUS, 2013, p. 63-64).

A partir desse acontecimento um novo caminho foi traçado para Meursault. A prisão e a condenação. Mas, novamente, o narrador-protagonista não deixou transparecer medo, coragem, ou frustração pelo surgimento do árabe. Mais uma vez, assim como ocorreu no enterro de sua mãe, as sensações físicas mais imediatas se sobrepuseram a estes sentimentos. O que o incomodava? O calor incessante e a

impossibilidade de alcançar o rochedo que lhe traria alívio? A presença do árabe, consequência de uma situação que não tinha nada haver com ele e sim com Raymond? Ou a possibilidade de cometer um crime?

Longe de querer analisar a obra, o que se pretende é apenas situar o leitor do contexto do seu personagem principal. Nesse sentido, esse *Estrangeiro* de Camus está alheio ao futuro. O porvir não o preocupa. Apenas o presente imediato é o que importa, pois este lhe toca a face, por intermédio do calor do sol e suas consequências. Este *estrangeiro-cartógrafo* “participa da potencialização do desejo, nesse seu caráter processual, de criador dos mundos” (ROLNIK, 2008, p. 70). Outro mapa circunstancial foi traçado. Aproxima-se deste estrangeiro-cartógrafo que lhe escreve. Por isso, pode-se afirmar que o cartógrafo “é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar [...]. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor sua cartografia” (ROLNIK, 2008, p. 65). Nesse caso, pensar o estrangeiro como cartógrafo provoca a reflexão sobre a cartografia em si.

Você leitor ainda deve estar querendo entender porque uma tese em geografia está partindo da literatura para discutir processos metodológicos. Não pretendemos interpretar os autores. A ideia aqui é pensar a cartografia, a partir deles, e ir além, porque se considera que a “literatura é um agenciamento, ela nada tem a ver com ideologia, e, de resto, não existe nem nunca existiu ideologia [...]” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 19). Ela, com os seus signos da arte, provoca o movimento do pensamento. É aquela linha melódica estrangeira atravessando a ciência geográfica. E a atitude de escrita de Albert Camus e do poeta Apolônio de Rodes se explica bem, com esta ideia de escrita: “escrever não tem nada a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.19). Pretendemos sempre buscar estar **entre**. Sempre cartografar **entre**. Em uma zona de indiscernibilidade (indefinível, transitória, imprevisível) (DELEUZE; GUATTARI, 2013b) que aparece sempre entre dois conceitos, dois enunciados científicos ou dois *afectos* ou *perceptos*.

Isso reverbera no ato criador do cientista, do artista e do filósofo. O que se quer é “registrar os movimentos, encontros e desencontros e não a observação de objetos

em suspensão” (REGIS; FONSECA, 2012, p.273). É o ato de cartografar, durante o movimento. Durante o processo. Na medida em que as criações vão se constituindo, porque:

As cartografias são sempre resultados parciais, lances de uma viagem em terras estrangeiras. É essa a potência que o cartógrafo quer alcançar, de sentir-se estrangeiro dentro da própria morada, ele que de porto em porto se vê em um tempo outro, que empurra, traveste, ora rasga e ora costura o mesmo e o faz diferir. (REGIS; FONSECA, 2012, p.273).

O *estrangeiro-cartógrafo* não teme o acaso. Não se espanta com o imprevisto. Mas encara-o como uma oportunidade de sempre estabelecer novas conexões. Nesse sentido, “o trabalho do cientista nômade [ou do cartógrafo em devir] precisa ser o de embrenhar-se nesse interstício para afirmar os devires, explodir teoremas e axiomas que nivelam as contradições e as transformam em categorizações” (REGIS; FONSECA, 2012, p. 282).

Nesse contexto marcado pelo **entre** o ponto de partida e o ponto de chegada, não tem importância para o *estrangeiro-cartógrafo*. Para ele o que importa são as múltiplas experimentações que podem surgir ao longo do caminho. É o empirismo em sua máxima potência. Onde cada experiência representa uma nova vivência, um novo problema que o convida a propor novas soluções e novos problemas. E fugir dos processos de subjetivação do capitalismo que corresponde a inúmeras tentativas de padronização das imaginações. “Há subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK 2013, p. 33).

O *estrangeiro-cartógrafo* tenta resistir a esse fenômeno de sujeição que se trata de “uma produção de subjetividade social que se pode encontrar em todos os níveis de produção e do consumo. Mais ainda: uma produção de subjetividade inconsciente” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.22).

Esta forma de dominação é sutil e sufoca outras possíveis geografias, outras imagens frutos das individuações dos sujeitos. Ela permeia vários setores da sociedade, e em especial aqui neste estudo, as instituições de ensino. “As forças que administram os capitalismos hoje [...] entendem que a produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção,

mais essencial até do que o petróleo e as energias” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 33).

Nesse sentido, tudo que é produzido pela subjetivação do capital e dos mercados, tudo que alcança os indivíduos pela linguagem, pela família e pelos dispositivos que os cercam, são sistemas de conexão direta entre as máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psicológicas que constituem a maneira de perceber o mundo (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Considerando este contexto no ambiente escolar, tanto estudantes quanto professores e pedagogos, estão envolvidos por essa grande estrutura de subjetivação. Em que a macropolítica estatal, apropriada pelos interesses do mercado, dita normas e regulamentos que imobilizam a capacidade criativa desses sujeitos. Além disso, devemos considerar o alinhamento com as diversas formas de linguagens, a fim de padronizar maneiras de ver e agir no mundo e gerar palavras de ordem que devem ser obedecidas. Diante disso, como fica as imaginações, a capacidade de criação, já que tudo parece que foi dado? Como a Geografia, enquanto ciência e disciplina, é afetada por esta macropolítica do poder? Essa situação denuncia que “a linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” (DELEUZE, GUATTARI, 2011a, p.12). Nesse contexto, a linguagem passa a ser também considerada como “um conjunto das palavras de ordem, pressupostos implícitos ou atos de fala que percorrem uma língua em um dado momento” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 17).

Como escapar de tudo isso já que a “máquina de ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe [...] coordenadas semióticas”? (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.12). São lógicas que constituem uma espécie de educação maior, como uma “imensa máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série [...]. Cada estudante é, nada mais, nada menos, do que outro tijolo no muro; ou uma engrenagem na máquina” (GALLO, 2016, p.65). Talvez, resistindo e implodindo o sistema por dentro. O *estrangeiro-cartógrafo* cria ambientes que permitem:

desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de ‘processos de singularização’, uma maneira de recusar todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de

produção, modos de criatividade que produzem uma subjetividade singular (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 22).

A atitude de subversão dos sistemas de subjetivação do capitalismo exige coragem e, sobretudo criatividade do *estrangeiro-cartógrafo*, como também disposição para fazer a linguagem tornar-se algo muito mais além do que um sistema de “transmissão de ordens” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 17). Promover “um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos resistências às políticas impostas” (GALLO, 2016, p. 64). Transformar a sala de aula, mesmo no cotidiano, como se fosse uma arena de lutas subversivas em prol da criação livre de outras possíveis geografias. Em que “traçamos estratégias, estabelecemos a nossa militância, produzindo um presente e um futuro para além de qualquer política educacional [...]. É um ato de singularização e de militância” (GALLO, 2016, p.64).

As experimentações que foram desenvolvidas nessa pesquisa resultam desta proposta de construção de micropolíticas, ou seja, de dar voz às micropolíticas dos desejos (GUATTARI; ROLNIK, 2013). Criar possibilidades para a imanência destas pequenas vozes é enriquecer o currículo de Geografia e de outras disciplinas. Diante das intensões propostas, o que se pretende é permitir afloramento de “uma singularização que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir no mundo os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 23).

Dentro deste contexto, “a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas, naquele contexto” (GALLO, 2016, p. 67). Esta força de mobilizar este processo de aprendizagem não está apenas nas instâncias “superiores” que ditam as normas gerais, que editam os documentos oficiais. Que legislam sobre os temas educacionais.

Este poder de agenciamento está também sob os cuidados dos “jornalistas, psicólogos [...], assistentes sociais, educadores, animadores, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico em comunidades de periferia, em conjuntos habitacionais etc – atua [...] na produção de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 37).

A aprendizagem, a partir das pequenas ações, dos pequenos gestos, nos pequenos redutos aparentemente esquecidos pelo capital, é uma forma de micropolítica, uma maneira de subverter a macropolítica homogeneizante, de construir uma educação menor e de uma cartografia menor, capazes de mobilizar territorializações, desterritorializações e reterritorializações sempre em devir.

Para criar e para inventar outras maneiras de pensar sobre o espaço, é preciso permitir que as manifestações artísticas atravessem as fronteiras das áreas do conhecimento, pois o “aprendiz-artista não se conforma com seus limites atuais, mas torna-se a si mesmo como objeto de uma invenção complexa e difícil. O aprendiz é constrangido à tarefa de reinventar-se” (KASTRUP, 2001, p.24).

Os signos da arte são poderosas enzimas que desencadeiam múltiplas reações. Produzem subjetividades, geram atitudes, originam deslocamentos na forma de pensar o mundo. Reverberam nos modos de compreensão dos conceitos geográficos como espaço, lugar, território, região e paisagem. Causam novas conexões constituindo um sistema rizomáticos. Outras possibilidades conceituais, novos problemas, novas criações, provocando uma aprendizagem do ponto de vista da invenção. Ela “é sempre o resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam” (KASTRUP, 2001, p. 23).

O *estrangeiro-cartógrafo* propõe as experimentações artísticas como grandes potências mobilizadoras do pensamento. Ideia que fundamenta as oficinas que serão apresentadas ao longo deste estudo. Experimentações geradoras de novos problemas. O *estrangeiro-cartógrafo*, como professor e pesquisador, tem a pretensão de provocar no estudante “uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de subjetivação, de desprendimento de si mesmo (KASTRUP, 2001, p.24). É o que acontece durante o instante em que o estudante (o aprendiz) é impactado pelos signos que constituem as linguagens das artes. Assim como Jasão e os seus argonautas (poeta Apolônio de Rodes), e como Meursault (Albert Camus), nós como *estrangeiros-cartógrafos* iniciamos a nossa pequena jornada pela região serrana do Espírito Santo.

CAPÍTULO 4

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA

Figura 5. O Menino negro e a Pedra Azul



Desenho com técnica de lápis de cor sobre o papel produzido pelo autor (2018).

4.1 PRIMEIRAS GEOGRAFIAS

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

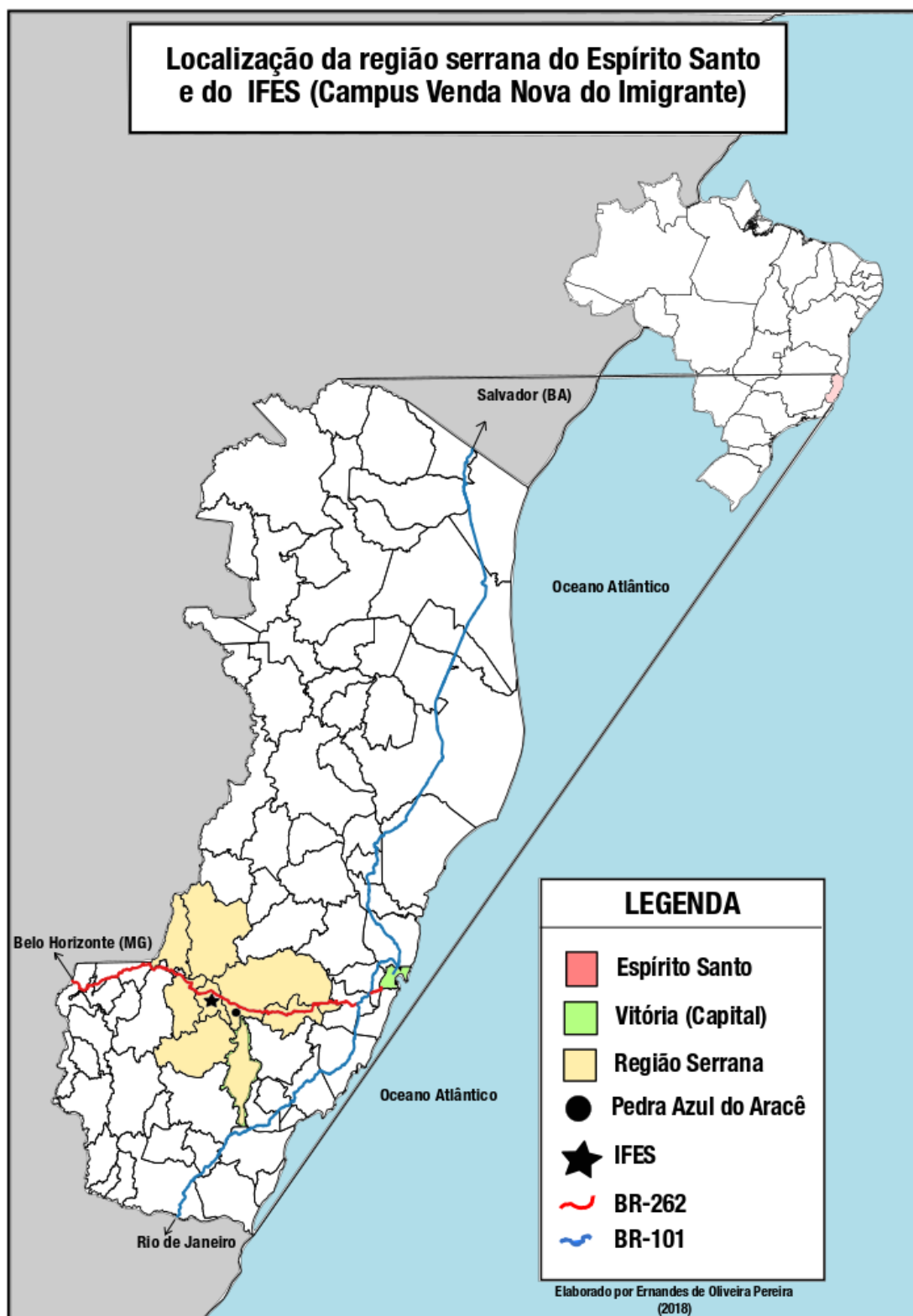
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
(ANDRADE, 1928)⁸

Como chegar até as serras capixabas? Basta seguir pela rodovia federal BR-262 saindo de Vitória, capital do Espírito Santo, em direção a Belo Horizonte/MG (Figura 6). E veremos, à 107 km, uma imensa pedra meio azulada e esverdeada impondo-se sobre a paisagem conhecida como Pedra Azul (Foto 1). Ela nos faz lembrar o célebre poema de Carlos Drummond de Andrade “No caminho tinha uma pedra”, porque diante dela nos tornamos crianças (Figura 5) com bocas abertas de espanto e admiração. A rocha chama a atenção de qualquer estrangeiro, que muitas vezes não resiste e para no meio do caminho a fim de admirá-la e fotografá-la.

Ela tem 788m de altitude, mas em relação ao nível do mar, seu ponto mais alto alcança 1822 m. É um afloramento, feito de gnaiss e que está localizado no Parque Estadual Ecológico Pedra Azul, no distrito do Aracê, no município de Domingos Martins (Figura 6). No seu entorno há mata atlântica em recuperação. Também há muitos hotéis e pousadas, condomínios de luxo, restaurantes, pequenas e médias propriedades rurais e uma vila de moradores. Trata-se de uma das regiões turísticas mais conhecidas do Estado do Espírito Santo (Fotos 1 a 4).

⁸ “Este poema foi publicado em 1928 na *Revista de Antropofagia* e causou polêmica, pois recebeu duras críticas de várias pessoas. Muitas das críticas são fundamentadas na utilização da redundância e repetição que foram usadas pelo poeta [...]. Sendo um dos nomes mais conhecidos do modernismo brasileiro, Carlos Drummond de Andrade marcou a literatura brasileira por expressar de maneira inspiradora as profundas inquietações que atormentam o ser humano. Carlos Drummond de Andrade muitas vezes abordava a condição humana de maneira irônica ou sarcástica” Disponível em <<https://www.revistacircuito.com/arquivos/36014>>. Acesso 01/11/2018.

Figura 6. Mapa de localização da área de estudo.



Desenvolvido pelo autor (2018).

Foto 1. Foto panorâmica da vila de Pedra Azul e do parque ecológico.



Foto do autor (2017).

Foto 2. Vista da Pedra Azul às margens da BR-262.



Foto do autor (2017).

Foto 3. Vista panorâmica da Pedra Azul, plantações, a Vila dos moradores, ao fundo o parque estadual de Forno Grande e à frente a fachada do Aroso Paço Hotel.



Site do Aroso Paço Hotel (2017).

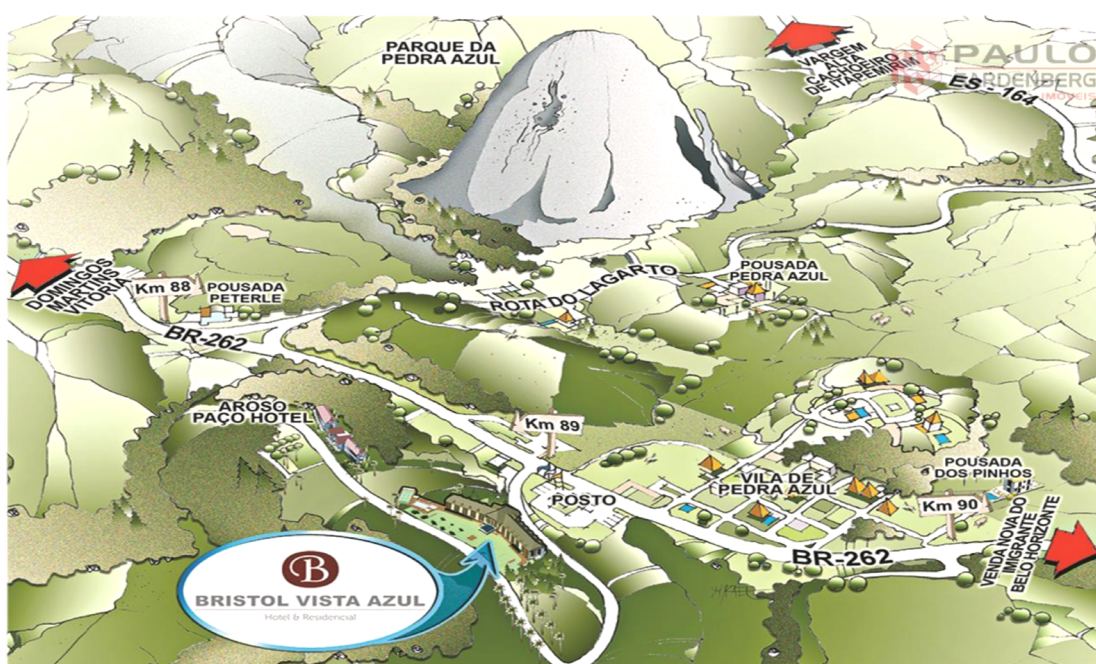
Foto 4. Vista da Pedra Azul e a Igreja Católica Matriz Nossa Senhora de Fátima.



Foto do autor (2017).

O clima frio de montanha, a paisagem idílica entrecortada por matas e plantações de hortaliças e morangos atraem os visitantes todos os anos. A Pedra Azul e o seu lagarto, bem como as narrativas do sofrimento e superação dos pioneiros europeus aparecem nas embalagens dos produtos, nos panfletos publicitários (Figura 7), nas placas de trânsito e nos logotipos dos comércios locais e nas toponímias de ruas, estradas, praças e instituições públicas.

Figura 7. Panfleto publicitário de um empreendimento imobiliário em Pedra Azul.



Folheto do Bristol Vista Azul Hotel (2016).

No entanto, o *estrangeiro-cartógrafo* ainda não se dá por satisfeito ao constatar algo inusitado e quase imperceptível pela maior parte dos visitantes. É o nome oficial da vila de moradores: Pedra Azul do Aracê. Esta última palavra não foi criada pelos pioneiros imigrantes europeus. Ela é indígena e significa “Aurora”. Este nome foi dado à vila desde 1943, através de um decreto estadual nº 15.177.

Vale ressaltar que não há mais nenhum vestígio dos povos indígenas que habitaram essa região antes da chegada dos imigrantes europeus. O que aconteceu com eles? Por que eles também não aparecem como parte da história de ocupação dessa região?

As informações que se têm é que estes pertenciam à tribo dos Puris, que devida a sua “docilidade” permitiram a ocupação e desenvolvimento econômico da região nos tempos coloniais. Esse processo de colonização do sul do Espírito Santo e da região serrana só foi possível, graças à política de aldeamento dos índios da nação Puri que viveram do Oeste a Sul do Espírito Santo, em uma parte de Minas gerais, vale do rio Manhuaçu e norte do Vale do Itabapoana (Rio e Janeiro, norte fluminense) (FONTAN, 1998).

Especificamente na região Serrana do Espírito Santo, há registros de dois aldeamentos dos índios Puris: em Barcellos em 1846 (atual Domingos Martins) e transferida para a cabeceira do rio Castelo, criando o outro aldeamento chamado de Afonsinho (atual Conceição do Castelo) no mesmo ano. Este último merece destaque devido à proximidade com a região de Pedra Azul do Aracê.

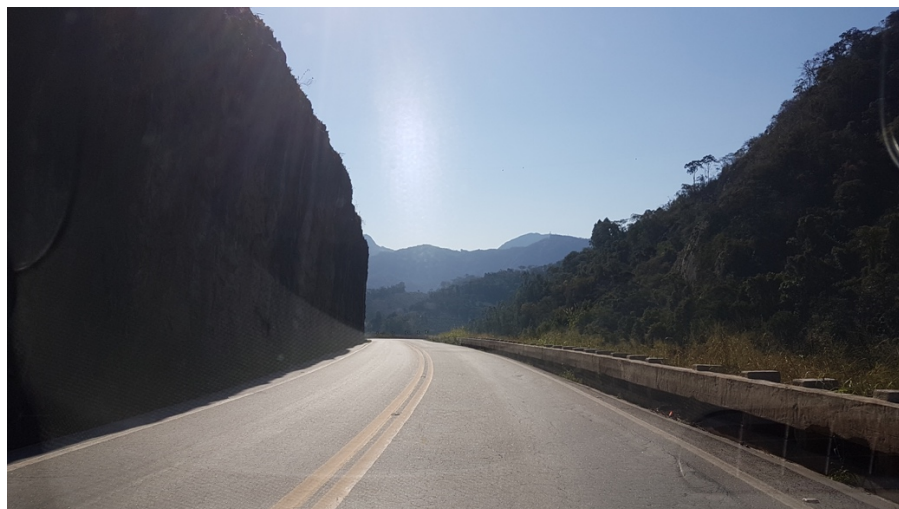
Foram os missionários religiosos que comandavam a vida dos índios Puris. Tinham a função de mantê-los “protegidos” do ataque dos Botocudos, pacificá-los – através da catequização – e garantir o fornecimento de mão-de-obra para os portugueses quando fosse necessário.

Aquilo que já se conhece sobre o Aldeamento Afonsinho já é o suficiente para nos fornecer preciosos indícios a serem mais elaborados e ampliados de que os estabelecimentos pouco diferiam de um acampamento de escravos: permanentemente caçados como feras para ‘gozarem das vantagens da civilização’, permanentemente os puris procuravam escapar daqueles que tentavam subordiná-los com a finalidade de ‘aumentar o número de braços [...]’ (ROCHA apud FONTAN, 1998, p. 90).

Na verdade, os aldeamentos indígenas pareciam campos de concentração, onde os missionários religiosos desenvolveram o papel de disseminar o catolicismo, os comportamentos “civilizados” aos moldes dos europeus em detrimento de sua cultura. O processo foi bem-sucedido porque hoje os descendentes dos índios Puris estão pulverizados pelos diversos municípios da região serrana e sul do Espírito Santo. Perderam seus traços étnicos ao longo do tempo.

Mesmo diante dessas observações, o *estrangeiro-cartógrafo* decide continuar sua jornada pela mesma rodovia em que mais rochas, matas, plantações e precipícios emergem da paisagem até chegar ao município de Venda Nova do Imigrante (Foto 5).

Foto 5. BR-262 sentido Vitória (ES) à Belo Horizonte (MG).



Mais pedras, matas, plantações e precipícios emergem da paisagem até chegar ao município de Venda Nova do Imigrante. Foto do Autor (2017)

Foto 6. Vista panorâmica da cidade de Venda Nova do Imigrante (ES), do alto do monte conhecido como rampa do Filleti.



Foto do autor (2018).

Neste pequeno município (Foto 6) com pouco mais de 20.000 habitantes (IBGE, 2010) se localiza um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Laboratório vivo onde ocorreram as experimentações com as linguagens das artes com os estudantes da disciplina de Geografia.

Nesta cidade não é possível encontrar os traços da cultura europeia na paisagem arquitetônica. Quando o visitante chega através da BR-262, que corta o município quase pelo meio, a princípio não é transportado para os cenários estereotipados da ocupação europeia da região. As fachadas do comércio (com algumas exceções) e das casas lembram qualquer cidade brasileira, que cresceu às margens de uma rodovia, mas percebe-se uma grande preocupação com a sua estética. Não há pichações. Não há lixo espalhado nas ruas. Nas vertentes dos morros, veem-se casas de alto-padrão. Não há vestígios de casas inacabadas com tijolos a mostra. Revela um processo de verticalização bem avançado, se compararmos a outros municípios. Os jardins, às margens da rodovia, encantam os estrangeiros, com suas palmeiras imperiais, acácias, gramíneas, flores, cercas vivas, praças e ciclovias. Características que remetem ao visitante a imagem de uma cidade perfeita, onde tudo parece funcionar bem. Em que a qualidade de vida é uma marca preponderante e determinante.

Apesar da arquitetura e do paisagismo não lembrarem a tradição italiana, os vestígios da presença dos imigrantes italianos estão nas toponímias das ruas, praças, monumentos históricos, estabelecimentos comerciais, praças e prédios de instituições públicas (exceto o IFES) e privadas de ensino. Neles estão cravados os sobrenomes como Zandonade, Perim, Comarela, Lorenção, Falqueto, Caliman, Zucão, Cola, Del Puppo, Brioschi, Busato e Venturim e muitos outros nomes de origem italiana. Por trás de cada nome há uma história marcada por dificuldades e superações dos pioneiros italianos.

Todas essas observações nos sugerem perguntar: por onde começaria ali a cartografia? Que geografias estariam sendo produzidas? Que mapas estariam sendo cunhados? Talvez o ato de cartografar partisse **de** e **com** qualquer lugar, instante ou detalhe. As coisas estão sempre em movimento. Com início e fim desconhecidos. É talvez nesse **entre** que está também a estrangeiridade que afeta o olhar, a caminhada e a experiência desse recém-chegado professor naquele campus do IFES.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. [...] Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e de movimento [...]. E que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Se tudo faz parte do **entre** e está em movimento, indagamo-nos: o que é o lugar das experiências? O território delimitado? O espaço geográfico? A região? O que importa saber? Para que saber "para onde vai, de onde vem ou aonde quer chegar? (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Sob o ponto de vista dessa incompletude processual, o professor *estrangeiro-cartógrafo* (Capítulo 03), já havia iniciado sua cartografia desde 2014, quando chegou ao IFES. Ao constatar que a instituição reunia mais de setecentos estudantes oriundos de vários municípios: Domingos Martins, Afonso Cláudio, Venda Nova do Imigrante, Conceição do Castelo e Castelo. Não havia apenas descendentes de italianos. A instituição era como uma arena de encontros e desencontros, que abrigava várias etnias de origem europeia, indígena e negra. Pluralidade de pensamentos e de geografias.

Mesmo assim, todos os dias, esses alunos são bombardeados por signos revestidos pela narrativa do sofrimento e superação dos pioneiros imigrantes italianos que se estabeleceram na região. Histórias contadas através das fotografias, das músicas e da culinária. Imagens amplamente divulgadas pelas revistas, jornais e livros de memória locais.

Diante dessa constatação nos perguntamos: e os índios, e os negros? Dos primeiros, como já foi mencionado anteriormente só restam as toponímias, como a denominação do distrito de Aracê (Domingos Martins) e Caxixe (Venda Nova do Imigrante). Dos segundos, apenas a herança da cor da pele dos que habitam bairros pobres, como o Camargo (em Venda Nova do Imigrante) afastado dos centros comerciais. Nessas circunstâncias, o *estrangeiro-cartógrafo* pergunta-se: por que ainda estão invisíveis? Por que suas contribuições culturais não aparecem nos

grandes momentos festivos dessas cidades como a festa da polenta⁹ e festa do socol¹⁰, por exemplo?

É esse o contexto do campus do Instituto Federal de Educação, desde o ano de 2010, quando foi inaugurado. A princípio iniciou suas atividades com dois cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio: agroindústria e administração. Depois passou a oferecer mais três cursos de graduação como Letras-Português, Administração e Tecnologia dos Alimentos e um curso de pós-graduação *lato sensu* de práticas e processos educacionais.

Essas imagens violentaram o *estrangeiro-cartógrafo*. Cada passo seu se deu em direção a um futuro incerto e misterioso, em devir. Foi assim que se iniciou sua jornada, agenciada por imagens, por signos de encontros e desencontros, que geraram (des)(re)territorialização e que mobilizaram suas faculdades cognitivas para a elaboração de uma cartografia, através dos habitantes, dos estudantes, dos jornais, revistas e manifestações culturais festivas que buscam territorializar a narrativa do sofrimento e da superação do imigrante italiano em terras brasileiras.

⁹ Os imigrantes italianos não tiveram dificuldades de manter a tradição da polenta no Brasil porque o milho, elemento básico no seu preparo, era de fácil cultivo nas novas terras. Sua tradição alimentar foi mantida e o fubá, chamado de farinha de poenta, por muito tempo resolveu o problema da fome das populações rurais [...] A polenta era preparada em panela de ferro ou tacho de cobre onde primeiro se colocava a água com sal para ferver; aos poucos ia sendo misturado o fubá, sempre mexendo para não formar grumos, e durante mais de uma hora a panela devia ser mexida e, para isso, usava-se uma pequena pá de madeira, *mescola*. Ao adquirir consistência, a polenta era retirada do fogo e despejada em tábua especial, *panaro*, onde era cortada em fatias com um fio. Era nesse momento que se verificava se sua consistência estava correta. Quando acompanhada por molhos diversos, queijo ou como acompanhamento de outros pratos, podia ser considerada como uma refeição mais elegante e mais apurada; mas, nos tempos de colônia, o costume era a polenta de forma simples. (FEDER; DIAS, 2016, p.392 e 393).

¹⁰ O socol, tipo de presunto cru produzido por famílias de Venda Nova do Imigrante, região Sudoeste Serrana do Espírito Santo, é um aperitivo que traz, além do sabor característico, a história dos descendentes italianos do estado. O jeito artesanal desenvolvido pelos imigrantes continua praticamente o mesmo, mas ganhou melhorias. O aperitivo é feito com lombo de porco temperado com sal, pimenta, alho e nada mais. O segredo está no preparo. A primeira etapa é a escolha da carne, que deve ser fresca. Cacilda Caliman Lorenção, 76 anos, faz parte da família pioneira na exploração do socol no agroturismo. Ela aprendeu a receita com os avós, que vieram da Itália. (GUIMARÃES, 2012). Além disso vale destacar que este produto garantiu o selo de indicação geográfica (IG) no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) em 12 de junho de 2018.

4.2 OUTRAS GEOGRAFIAS

Nunca, aparentemente, a imagem — e o arquivo que conforma desde o momento em que se multiplica, por muito pouco que seja, e que se deseja agrupá-la, entender sua multiplicidade — nunca a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca mostrou tantas verdades tão cruas; nunca, sem dúvida, nos mentiu tanto solicitando nossa credulidade; nunca proliferou tanto e nunca sofreu tanta censura e destruição (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.209).

Didi-Huberman (2012) denuncia a subordinação dos sentidos das pessoas diante dessas imagens. Nesse contexto, o *estrangeiro-cartógrafo* tem a tarefa de escolher para si o que tomará como falso ou verdadeiro. Ambos podem ser relativos. São criações de narrativas com signos que caracterizam as imagens que povoam o cotidiano das pessoas dessa região.

Folheando revistas e jornais locais da cidade de Venda Nova do Imigrante (ES), o *estrangeiro-cartógrafo* se depara com uma grande diversidade de fotografias antigas que parecem apresentar uma narrativa única: a luta, o sofrimento e a superação dos pioneiros imigrantes italianos do final do século XIX e início do século XX.

Algumas fotos permitem imaginar outras possibilidades de trajetórias (Foto 7) que parece ser um flagrante de um olhar de estranheza de uma menina. A ideia do fotógrafo, a princípio, parece ser a de apresentar a estrada de terra que no futuro transformar-se-á em uma rodovia federal, a BR-262. Entretanto, para o *estrangeiro-cartógrafo*, a mirada daquela criança parece ofuscar e rasgar essa possível intenção do fotógrafo.

Além disso, os outros adultos que a acompanhavam parecem fixar os seus olhares para o chão e para frente como se evitassem a todo custo a objetiva do fotógrafo, talvez por medo ou aversão. Uma única foto fez com que esse *estrangeiro-cartógrafo* mobilizasse seu pensamento. É possível imaginar os adultos chamando a atenção da menina: “Olhe para frente! Preste atenção para onde está andando!” Como se tentassem evitar aquele possível ser estranho encarnado no fotógrafo ali presente. Uma foto com a “poética potência de ficcionar o tempo” (WUNDER, 2011, p. 155). Uma foto para além de ser uma mera reprodução, recordação ou congelamento de um tempo que passou. Talvez transcenda a atitude do fotógrafo de fixar os seres e as coisas ao tentar reter esse passado, ao aprisionar os sentidos (WUNDER, 2011).

Foto 7. O fotógrafo flagra olhar de uma menina, que passa com sua família pelo que será a futura BR-262



Revista Folha da Polenta – Edição especial (2015).

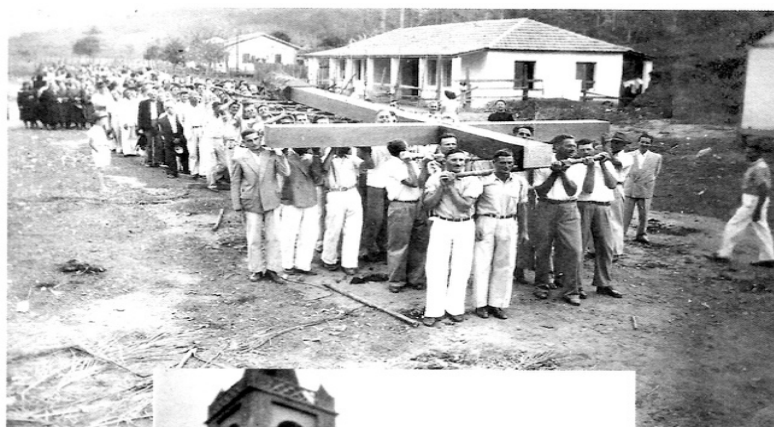
Além dessa captura de um olhar curioso de uma menina, acidental ou não, há outras imagens que tentam territorializar uma “identidade” religiosa materializada pelas fotografias dos rituais católicos (Foto 8) como as procissões com grande apelo popular às margens da mesma estrada de terra (BR-262), onde ao fundo é possível ver uma igreja. Esta é retratada em várias fotografias publicadas de forma repetida pela imprensa local como estratégia de materializar o imaterializável, a fé. Uma pequena parte de uma história que tem a torre e o sino do templo ao fundo, e a cruz como signos que dizem para aqueles que são tocados pelas fotografias: “essa é a nossa única fé”.

“As fotografias tratadas apenas como retenção do tempo vivido dão força aos sentidos que se querem fazer caber nelas. Efetuam num silêncio persistente, desejando que durem em repetição. Mas, as fotografias também são coisas... e como são coisas, o que ensinam?” (WUNDER, 2011, p. 167).

Foto 8. Igreja Matriz de São Pedro de Venda Nova do Imigrante (ES) e procissão de fiéis.



Igreja de São Pedro já com a estrada que é hoje a BR-262.



Falchetto (2017).

O que essas fotografias são capazes de demonstrar? Como registros talvez mostrem a rigidez da crença e dos valores. Uma suposta estabilidade, uma inquebrantável certeza daquilo que é o certo para se acreditar. Talvez de uma possível verdade que nunca será desmentida. “Todos são católicos?”, “Todos são religiosos?”. “Todos estão unidos em torno de uma ideia única e tão firme como uma rocha?”.

Entretanto, ainda folheando as páginas dos jornais desta cidade, uma foto, aparentemente, parecia contrapor-se a fixidez do tempo, da identidade, da verdade e da crença. Um instante congelado pelo filme fotográfico que mostra que até mesmo a fé aparentemente sólida pode ruir (Foto 9).

Foto 9. Demolição da Igreja Matriz Católica de São Pedro em Venda Nova do Imigrante (ES).



Jornal Folha da Terra (1996).

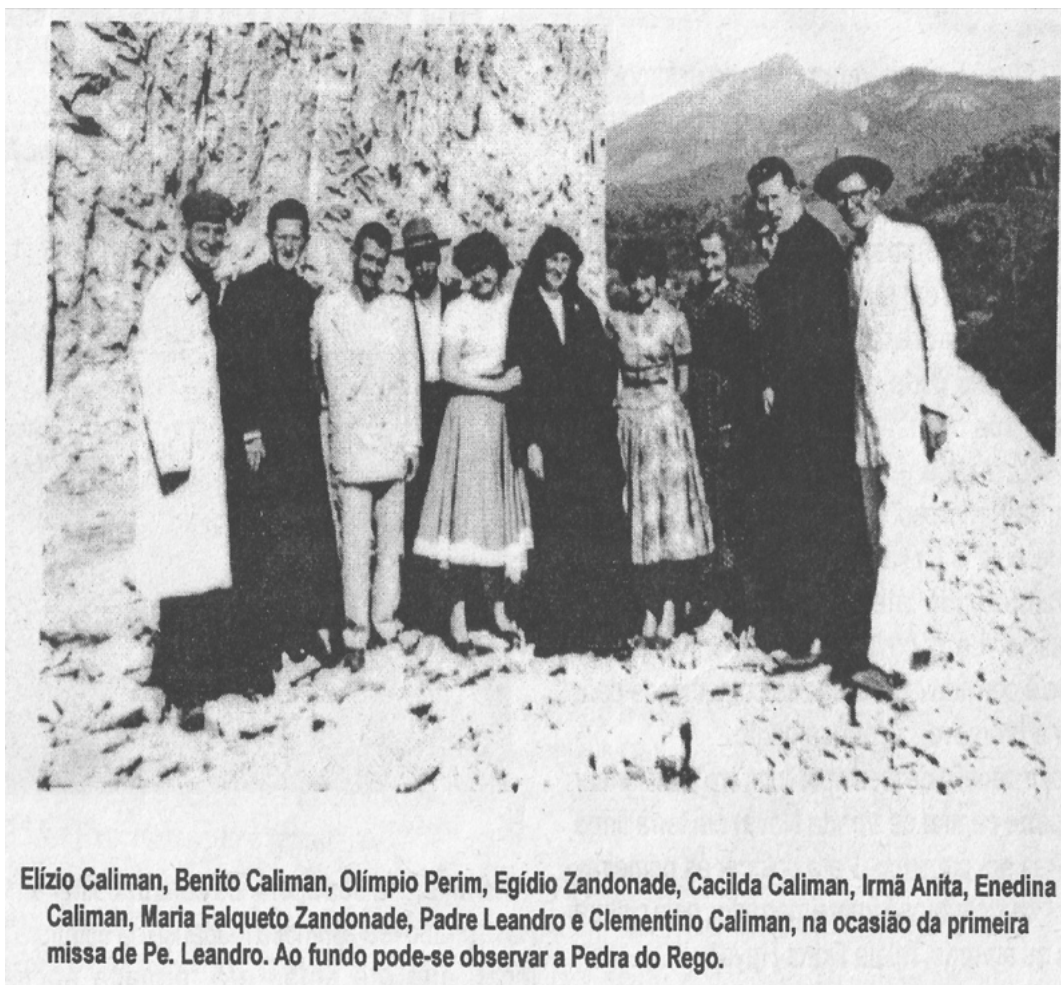
“Derrubar o antigo para construir o novo” (JORNAL FOLHA DA TERRA, 1996). É o que afirma a legenda de uma fotografia da demolição da torre da igreja publicada em um jornal local. A ideia agora não é a estabilização de um tempo, e sim o apagamento de uma época para dar lugar à outra, mais “evoluída”. É a abertura para o “progresso” pelo “click esperto” do Padre Cleto Caliman (1914 - 2005). Talvez seja esse o propósito dessa imagem.

No entanto, para o *estrangeiro-cartógrafo*, há somente estranheza. Por que não “reformatar” ou “preservar” aquela igreja para que outras gerações tenham ideia do tempo que passou? A fotografia transformou-se em registro, em memória porque o fotógrafo talvez acreditasse que com o seu “click esperto” poderia reter ali a vida de um tempo e de sentidos, mas algo morreu e esses sentidos se perderam nas formas, nas cores silenciosas, inodoras, sem profundidade e sem textura (WUNDER, 2011).

Essas fotografias são marcadas pela afirmação de uma possível territorialização. Parecem expressar o desejo de dominar o espaço/lugar como coisas, como superfícies. A natureza do espaço e o espaço da natureza devem ser subjugados pelo homem. Como o registro da destruição de algo como abertura para o novo, mesmo que seja a vertente de uma rocha, para dar lugar a um viaduto, que possibilitará a passagem da BR-262 (Foto 10).

Para o *estrangeiro-cartógrafo*, as fotografias contam uma história de um povo, que possui uma “identidade”, que está aberto para o futuro. Mesmo que este seja incerto. A seleção, a disposição e a repetição das fotografias demonstram que há uma estratégia de se territorializar uma narrativa que aponta para o imigrante italiano como empreendedor. Apontam para a construção de uma “identidade” que tem vestimentas, músicas, costumes, cores, comidas e comportamentos próprios. Uma possível consolidação de um discurso – a do imigrante europeu que domina a natureza, visando o progresso – que pretende caracterizar o espaço/lugar como algo homogêneo, como superfície. Portanto as linguagens tornam-se instrumentos para obedecer e fazer obedecer (DELEUZE; GUATTARI, 2011a) a uma ideia.

Foto 10. Personalidades fazem pose sobre o entulho de rochas que darão lugar ao viaduto (Foto 5) que servirá de passagem para a BR-262.



Revista Folha da Polenta – Edição especial (2016).

Com esse propósito, as publicações revelam que as fotografias se adequam ao meio de distribuição de informações e propagações (FERRAZ, 2017, p. 67) desse discurso único. Como as revistas especiais (fotos 11, 12, 13, 14, 15 e 16) distribuídas gratuitamente na tradicional Festa da Polenta que ocorre todos os anos na cidade em dois finais de semana do mês de outubro. Evento que atrai muitos turistas de várias partes do Brasil.

As fotografias são bem produzidas e chamam a atenção pela disposição das luzes, pela intensidade das cores e sempre apresentando pessoas sorridentes, dançando e vestidas com roupas típicas que lembram aquelas que foram usadas pelos antepassados europeus do final do século XIX e início do século XX. Além disso, há

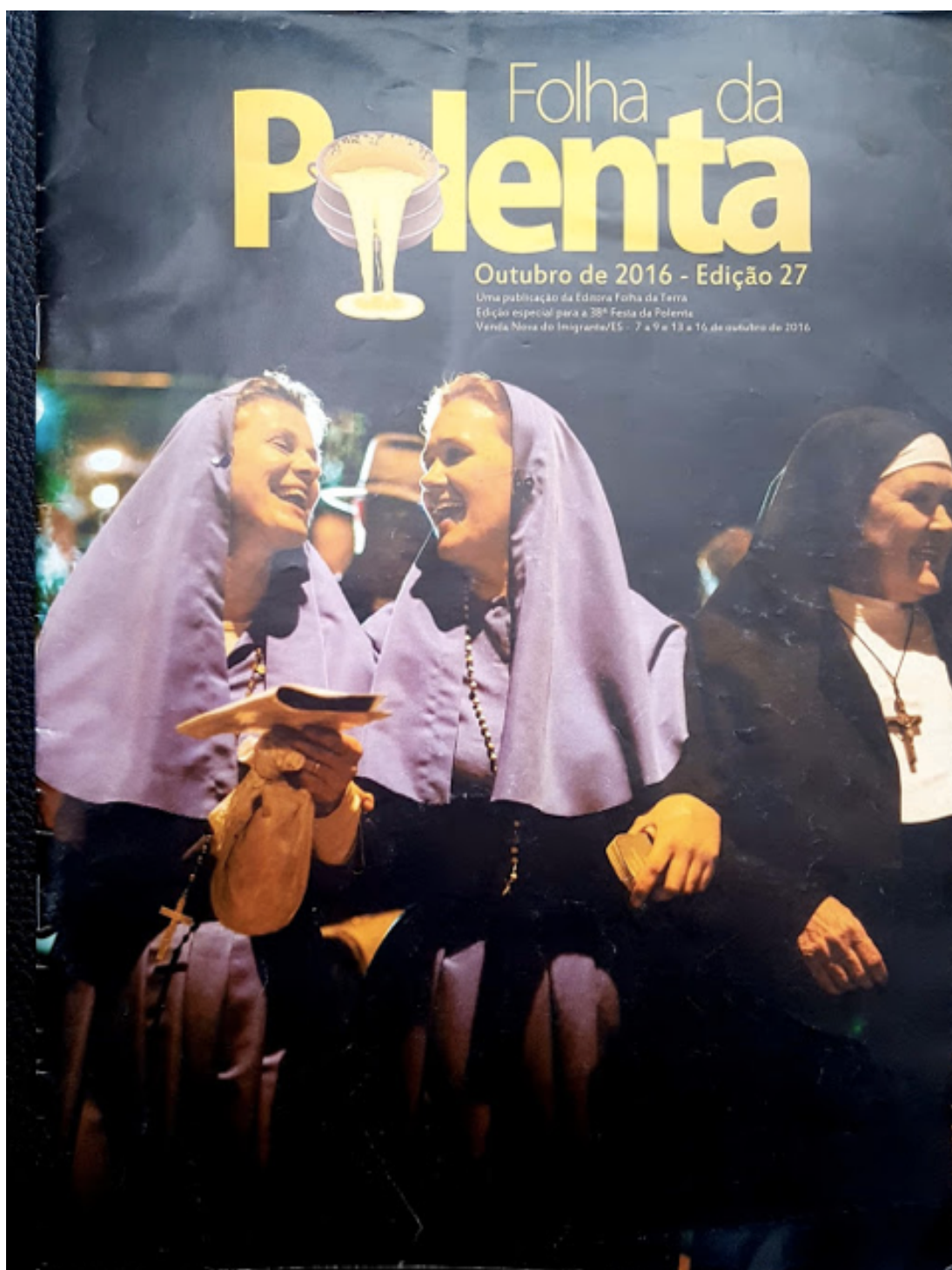
destaque também para a culinária italiana (polenta, massas, embutidos e vinhos) que é amplamente divulgada e vendida durante toda a festa.

Foto 11. Capa da Revista Especial distribuída gratuitamente durante a Festa da Polenta.



Revista Folha da Polenta – Edição Especial (2015).

Foto 12. Capa da Revista Especial distribuída gratuitamente durante a Festa da Polenta.



Revista Folha da Polenta – Edição Especial (2016).

Foto 13. O Tombo da Polenta ocorre várias vezes durante a Festa. É considerado como um dos pontos mais altos da festa.



Revista Folha da Polenta – Edição Especial (2015).

Foto 14. Fotografias das famílias tradicionais, como a família Perim, são exibidas em vários momentos da festa e lugares durante a Festa da Polenta.



Revista Folha da Polenta – Edição Especial (2016).

Foto 15. Foto 14. Fotografias das famílias tradicionais, como a família Perim, são exibidas em vários momentos da festa e lugares durante a Festa da Polenta.



Revista Folha da Polenta – Edição Especial (2016).

Foto 16. O desfile das famílias tradicionais, com roupas da época dos pioneiros imigrantes, ocorrem durante os momentos festivos do município.



Revista Folha da Polenta – Edição Especial (2016).

Aos poucos, para o *estrangeiro-cartógrafo*, parece que o que ele vê é a construção de uma cultura italiana como mercadoria, onde as revistas, os jornais e os livros de memória (Foto 17), são veículos de produção e reprodução de mercadorias culturais (GUATTARI; ROLNIK, 2013). Ainda refletindo sobre essa possível constatação, talvez o conceito de cultura nessas circunstâncias esteja mesmo ligado a atividades “padronizadas, instituídas [...] e capitalizadas para o modo de semiotização dominante – ou seja, elas são cortadas de suas realidades políticas” (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p.21).

Foto 17. Capa do livro de memórias do Sr. Benjamim Falchetto.



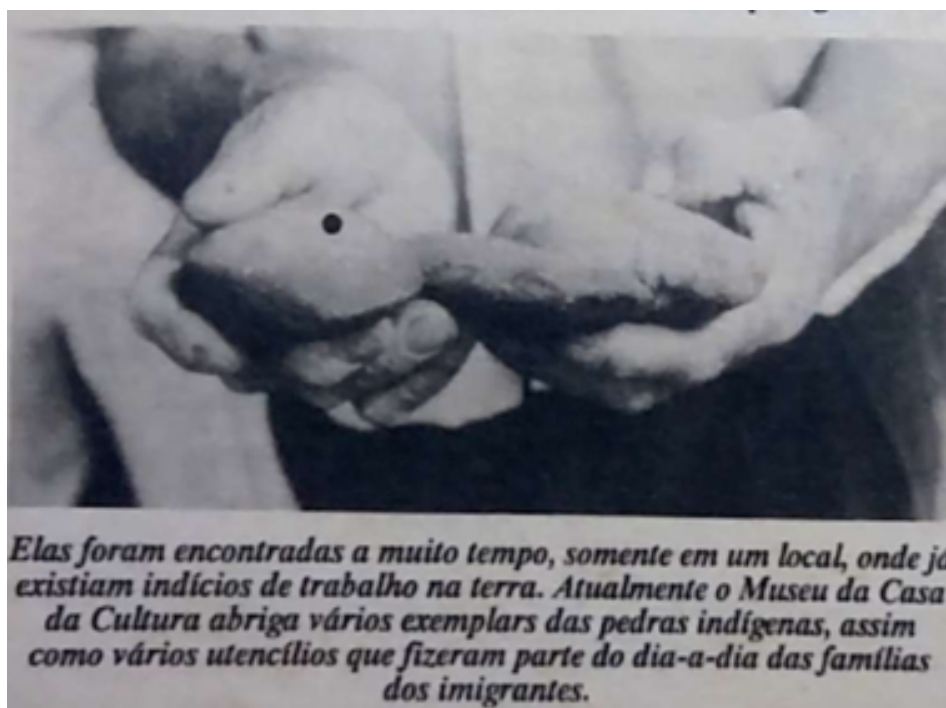
Falchetto (2017).

Processos de subjetivação que envolve a dimensão cultural que possivelmente reverberam sobre a visão dos estudantes sobre a cidade, sobre o espaço e lugar. Talvez a educação geográfica encontre neste ponto uma grande oportunidade para se repensar.

A ideia de cultura nesse cenário torna-se reacionária e por fim capitalística, etnocêntrica e intelectocêntrica (GUATTARI; ROLNIK, 2013). Diante disso, deve-se tomar cuidado com os clichês imagéticos e lutar contra o desejo de se acomodar neles (FERRAZ, 2017). Porque uma vez que os signos desse mundo pretendem substituir, anular pensamento e ação e se declararem suficientes (DELEUZE, 1987). Nesse sentido, “as classes sociais dominantes sempre buscam essa dupla mais-valia: a mais-valia econômica, através do dinheiro, e a mais-valia de poder, através da cultura-valor” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 31).

As ausências de outras manifestações culturais, que também constituíram o espaço e o lugar da cidade, demonstram para o *estrangeiro-cartógrafo* esse processo de subjetivação através das imagens. Um dos jornais locais, na tentativa de reconstruir a história indígena, publicou duas fotos onde um descendente italiano exhibe dois artefatos antigos que se supõe terem sido fabricados e utilizados pelos “primitivos” povos indígenas (Fotos 18 e 19).

Foto 18. O Produtor rural exhibe possíveis artefatos que comprovam ocupação indígena no local antes da chegada dos imigrantes italianos.



Jornal Folha da Terra (1996)

Foto 19. O Produtor rural exhibe possíveis artefatos que comprovam ocupação indígena no local antes da chegada dos imigrantes italianos.



Jornal Folha da Terra (1996)

Entretanto, a escassez de documentos históricos, e de outras evidências arqueológicas, dificultaram o aprofundamento da história dos povos indígenas que viveram na região (JORNAL FOLHA DA TERRAS, 1996). No entanto, há outras fontes históricas, uma vasta documentação sobre os índios Puris que habitaram essa região, antes da chegada dos imigrantes italianos e que aos poucos foram

dizimados, disciplinados e “adestrados” pela política de aldeamentos dos tempos coloniais (FONTAN, 1998). O que permite questionar: por que há a ausência de outras informações históricas sobre a presença dos índios na região, nas publicações locais? Será que é uma estratégia intencional? Ou realmente falta de fontes históricas? Não há relatos do cotidiano dos aldeamentos, como o que situava no município vizinho, Conceição do Castelo?

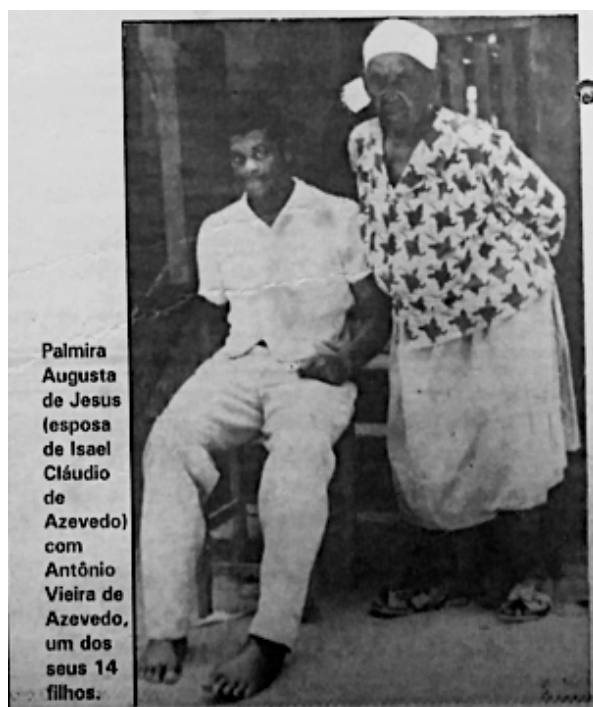
Outra lacuna que também merece destaque é o destino dos homens e mulheres descendentes dos africanos escravizados (Fotos 20 e 21) que trabalharam nas fazendas dos proprietários portugueses, antes da chegada dos imigrantes italianos. Um autor do local, em um de seus livros de memórias, menciona que a Lei Áurea, em 13 de maio de 1888:

“libertou os escravos, mas deixou-os à margem do caminho, sem terra, sem trabalho, sem escolas, sem emprego, entregues à própria sorte. De que lhes adiantou a liberdade sem ter o que fazer, sem ter para onde ir? A maioria deles voltou à condição de escravos” (FALCHETTO, 2017, p. 25).

Alguns afrodescendentes que foram libertados pela Lei Áurea, abandonados pela própria sorte, sem apoio governamental e sem qualquer indenização, voltaram para trabalharem nas antigas fazendas que foram vendidas para os imigrantes italianos que estavam chegando à região.

Há poucos relatos sobre o que de fato aconteceu com eles. O que se tem até o momento é a publicação de 200 exemplares do livro (Foto 22) “Histórias e Memórias: a trajetória do povo negro em Venda Nova do Imigrante” organizado pela historiadora Célia Januário Moreira (2010) em parceria com os estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual. Uma coletânea de depoimentos e fotos de afrodescendentes, de famílias tradicionais da região. Uma maneira de fortalecer, de trazer à luz cenas, práticas e políticas pouco aparentes ao que é ofuscado (WUNDER, 2011, p. 166) pela grande variedade de imagens fotográficas que destacam pioneirismo dos imigrantes italianos.

Foto 20. Afrodescendentes de Venda Nova do Imigrante (ES).



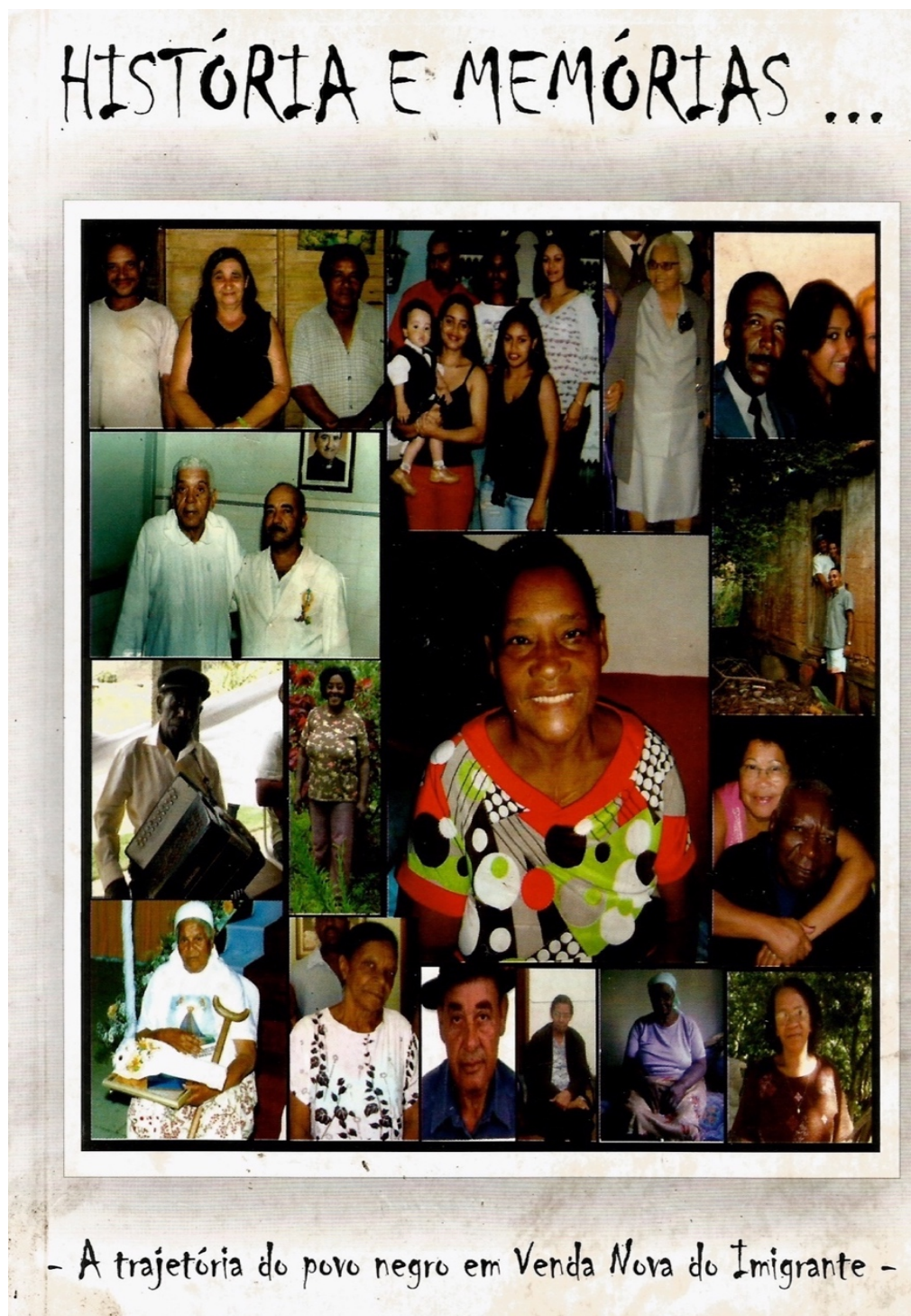
Jornal Folha da Terra (1996)

Foto 21. Afrodescendentes de Venda Nova do Imigrante (ES).



Jornal Folha da Terra (1996)

Foto 22. Capa do Livro de memórias dos afrodescendentes de Venda Nova do Imigrante (ES).



Moreira (2010).

Entretanto, as ausências e as lacunas históricas dos povos indígenas e negros são evidentes quando se folheia as páginas dos jornais, revistas e livros de memórias locais que reproduzem imagens que “vão se constituindo em espécie de ‘imaginários geográficos coletivos’” (HOLLMAN, 2010, p. 167). Fotografias que materializam um jeito único de pensar sobre o espaço e o lugar.

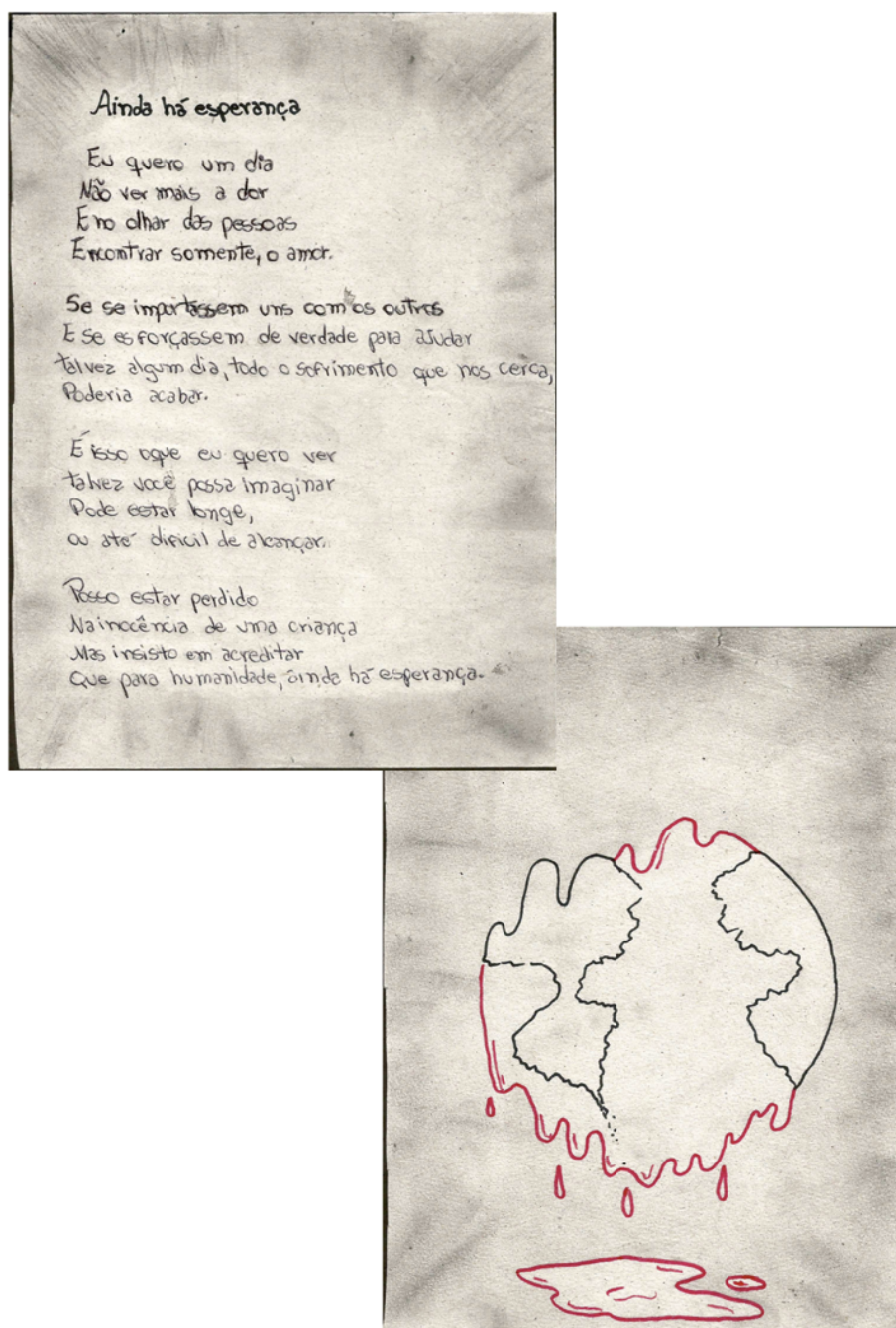
Esse é o contexto em que os estudantes estão imersos. Eles vivenciam esses processos de subjetivação todos os dias. O que justifica urgência em buscar condições favoráveis para a expressão de outras visibilidades, de outros sentidos a partir das linguagens das artes (WUNDER, 2011). Como também a necessidade de que outros estudiosos pesquisem as possibilidades deixadas por essas lacunas históricas, para que outras trajetórias (MASSEY, 2015) possam emergir como partes desse espaço e lugar.

A partir desses cenários, dessas primeiras geografias produzidas pelo *estrangeiro-cartógrafo*, outras trincheiras, outros espaços e lugares foram se constituindo. Físicos ou virtuais possibilitaram aberturas, dentro e fora desse mundo imagético de monopólio de sentidos e de ausência de outros sentidos. Se o leitor chegou até aqui e compreendeu as escolhas feitas durante o processo de caminhada nesta pequena jornada marcada pelas incertezas e incompletudes, está convidado a prosseguir e vislumbrar os outros espaços e lugares de (des)(re)territorializações.

CAPÍTULO 5

ESPAÇOS E LUGARES DE (DES)(RE)TERRITORIALIZAÇÕES E DE SUBVERSÃO

Figura 8. O mundo que eu quero viver.



Produção dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio durante a oficina Poética Espacial de Drummond (2016)¹¹.

¹¹ Esse trabalho foi construído durante uma oficina realizada durante as aulas de geografia, no Laboratório de Cartografia Geográfica e Gestão socioambiental (LABGEO-IFES). Uma possibilidade de produção de mapa com a poesia de Carlos Drummond de Andrade apresentado no Capítulo 07. Os estudantes foram mobilizados a pensarem o espaço e o lugar, a partir do Poema "Mundo Grande". Outras geografias foram produzidas.

5.1 ESPAÇOS E LUGARES SUBVERSIVOS

Os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim, dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante, os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a muda-la; (BAUMMAN, 2001, p. 08).

Fluxos, movimentos, linhas de fugas, rizomas e fluidos. Expressões que provocam (des)(re)territorialização dos pensamentos, dos gestos e de nossas ações que constituem espaços e lugares. A Terra desmanchando (Figura 8) e os fluidos de Bauman (2001) não são prenúncios do fim, mas sim de outros começos, outras formas, outras geografias em devires de esperança.

Desmancham-se as superestruturas. Desarranjam-se os superconceitos. Desordenam-se os paradigmas e desorganizam-se os modos homogêneos de pensar os espaços e os lugares. Novas tecnologias, a instantaneidade das informações, as opiniões momentâneas sobre tudo, o imediato, o belo que virou feio e o feio que virou belo. Na escola esses movimentos manifestam-se nas atitudes dos estudantes e professores. Não é possível ignorá-los. O que ensinar em Geografia nesse contexto?

Numa sociedade em que conhecimento e tecnologia ganham cada vez mais importância e o repertório de competências e saberes necessários para a vida cotidiana e para a competição no mercado de trabalho sofre constantes renovações, há uma preocupação crescente por parte da escola em acompanhar o que se denomina de progresso científico e tecnológico. Como os conhecimentos da geração mais velha se mostram em parte obsoletos, muitas vezes chega-se à conclusão de que eles têm pouco a oferecer num mundo em constante mudança (ALMEIDA, 2010, p. 855).

Será que é o caso da ciência geográfica? Será que no contexto da escola básica esses saberes perderam espaço? O constante diálogo entre as disciplinas do currículo escolar básico pode ser uma maneira de dar conta dessas agitações? O *estrangeiro-cartógrafo* resolve se lançar para esse mar de contendas, de imprevisibilidades, de aparente aleatoriedade de conjecturas.

Pensando sobre esse dinamismo foram realizadas tentativas de diálogos entre as disciplinas dos cursos IFES. Sempre partindo de professores ou de estudantes em

espaços, lugares e tempos alternativos. Fora das reuniões oficiais dos cursos e sempre a partir da disponibilidade de cada docente ou estudante. Alguns fatos foram percebidos:

- A repetição de informações, conhecimentos e estratégias didáticas em diversas disciplinas tanto do núcleo técnico, quanto do núcleo comum.
- A realização de trabalhos de campo sem um propósito integrador, cujos interesses estão ligados apenas a um conteúdo específico de algumas disciplinas.
- Os embates em reuniões pedagógicas entre professores, pedagogos e técnicos para assuntos educacionais¹², quanto ao aproveitamento dos alunos, frequência, evasão, comportamento disciplinar e entre os interesses das disciplinas do núcleo comum e técnico.
- O subaproveitamento das disciplinas do núcleo comum que são utilizadas como meros instrumentos de preparação dos estudantes para exames de larga escala como Exame nacional do Ensino Médio (ENEM).
- A distribuição de horários das disciplinas, nas suas respectivas turmas, de acordo com a disponibilidade dos professores, sem considerar as possibilidades e aberturas para contatos e elaboração de estratégias interdisciplinares e transdisciplinares.

Para alguns autores as dificuldades de integração entre as disciplinas podem ter duas origens: a primeira fundamentada na falta de política de formação continuada dos profissionais envolvidos (professores, pedagogos, técnicos para assuntos educacionais e gestores, por exemplo) e na ausência de políticas internas (de cada campus dos Institutos Federais de Educação), para que se efetive a construção de um currículo que propicie um ensino integrado para os cursos (RIBEIRO FILHO,

¹² Os técnicos para Assuntos Educacionais (TAEs) são cargos ocupados, por meio de concursos públicos, por profissionais com qualquer licenciatura plena e que tem a função de normatizar, regular, acompanhar e assessorar o trabalho so professores e alunos.

2010, p. 130). Um currículo rizoma, um currículo que se move e que gere movimentos de pensamentos, tanto de professores quanto de estudantes. Ainda:

entre os diversos tipos de conhecimentos, a escola moderna tem visado cada vez mais os conhecimentos técnicos, em detrimento dos conhecimentos gerais. Os critérios tornam-se sempre mais pragmáticos, desqualificando assim o conhecimento que não é imediatamente aplicável. A transmissão de conhecimento do mundo aparentemente só se justifica se ele puder exercer alguma função prática (ALMEIDA, 2010, p. 860).

É esse o contexto que a Geografia se insere. Como uma das disciplinas do núcleo comum desses cursos técnicos voltadas para a preparação dos alunos para a realização de exames de larga escala como o ENEM, para o ingresso nas Universidades e Faculdades por meio do Sistema Unificado de Seleção Universitária (SISU). Esse é o cenário das experimentações. Esse é o palco da educação maior que tenta consolidar uma visão utilitarista dessa ciência e dos processos educacionais.

No entanto, vale ressaltar que:

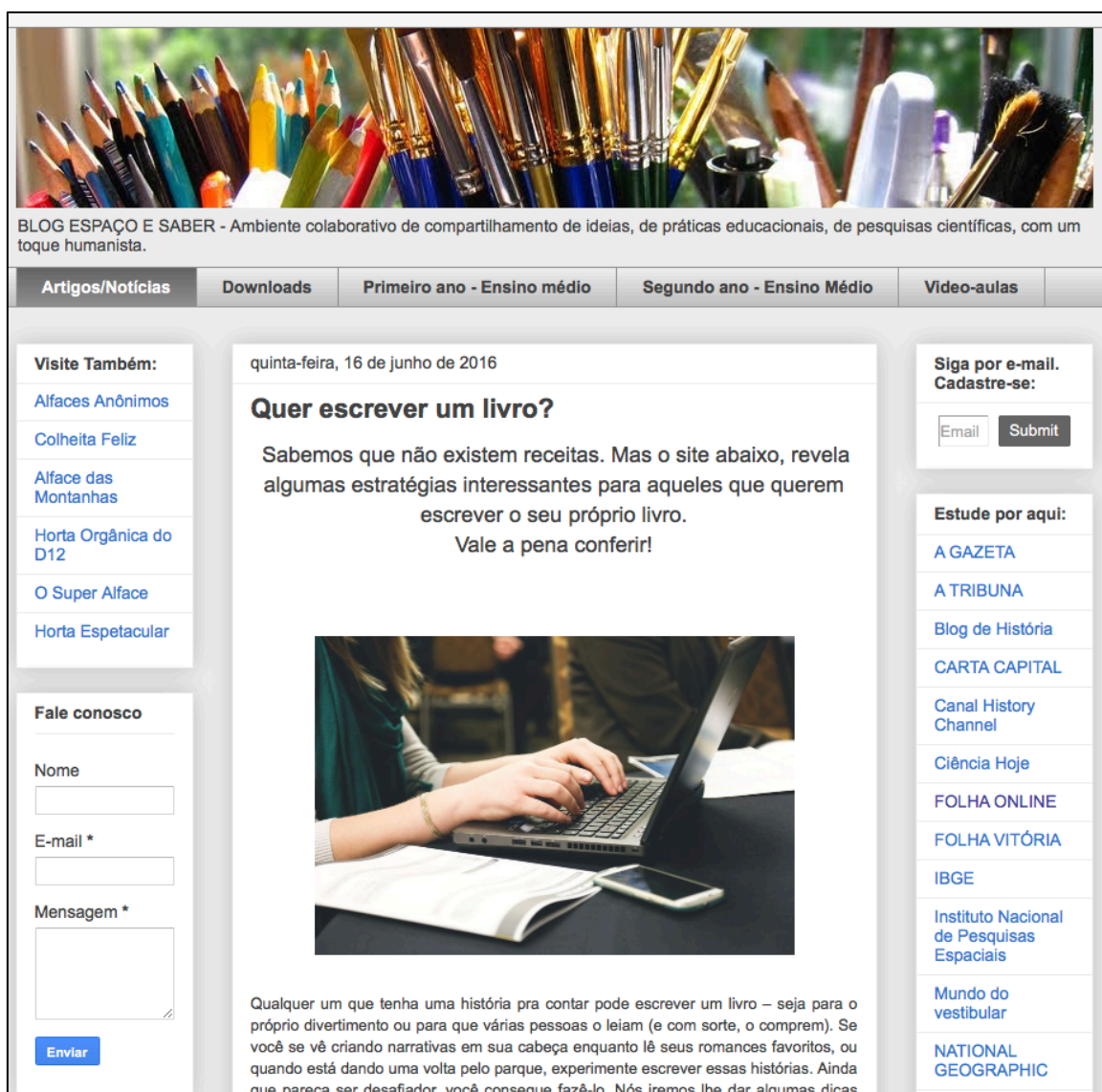
o mundo humano [...] também é um espaço constituído pela ação humana e o pensamento sobre ele. As nossas atividades não são regidas apenas pelas exigências da necessidade ou da utilidade, mas também somos capazes de estabelecer e de criar formas de convivência que não obedecem a fins utilitários. (ALMEIDA, 2010, p. 855)

Como tentativa de subversão, às políticas impostas pela macroestrutura, a sala de aula tornou-se um espaço para se produzir um presente e um futuro para além (GALLO, 2016) das matrizes curriculares dos cursos técnicos. Como consequência, dois ambientes alternativos foram criados com o propósito possibilitar que a relação entre professores e estudantes extrapolem o tempo e o espaço impostos pela escola.

O primeiro ambiente é o blog www.espacoessaber.blogspot.com.br (Figura 9) e que foi transformado no site www.espacoessaber.wix.com/ensino (Figura 10). Ferramenta criada por esse autor com a finalidade de ampliar a interação com os alunos, disponibilizar materiais didáticos (trechos de livros, vídeos, músicas, planos de aulas, textos, visitar museus etc) e também de servir de repositório para os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes para que suas experiências sejam compartilhadas e vivenciadas por outros.

Os alunos podem acessar esses ambientes virtuais em qualquer computador, *tablet* ou *smartphone* de qualquer lugar com conexão de internet como a biblioteca da escola, em casa, *Lan houses* ou laboratórios de informática da escola. A culminância de todos os trabalhos desenvolvidos a partir dos conteúdos disponibilizados se dá na sala de aula por meio de seminários e finalmente no próprio ambiente virtual, pela publicação dos trabalhos no repositório chamado “Ninho de ideias” (Figura 4) no endereço eletrônico (<http://ninhodeideias2016.blogspot.com.br>).

Figura 9. Interface do blog Espaço e Saber, desenvolvido pelo autor.



FONTE: Disponível em < <http://espacoessaber.blogspot.com.br/> > acesso em 01/02/2018

Figura 10. Interface do site Espaço e Saber no ar a partir de 2016.



FONTE: Disponível em <<http://espacoessaber.wixsite.com/ensino>>. Acesso em 01/02/2018.

Figura 11. Blog Ninho de ideias, o repositório dos trabalhos produzidos pelos alunos.



FONTE: Disponível em <<http://ninhodeideias2016.blogspot.com.br/>> Acesso em 03/02/2018.

O segundo ambiente de resistência à macropolítica educacional é o Laboratório de Cartografia Geográfica e Gestão Socioambiental (LABGEO-IFES). Um espaço de sala de aula (Fotos 23 a 25) com alguns equipamentos doados e outros cedidos pela Instituição. Atualmente, o espaço conta com um computador de mesa conectado à internet, 40 carteiras, dispostas em grupos de 05 componentes, armários com diversas cartas cartográficas doadas pelo Laboratório de Cartografia da Universidade Federal do Espírito Santo, mapas didáticos, globos terrestres, livros didáticos, materiais de pintura e desenho, televisão de 32 polegadas, amostras de rochas doadas por outros Institutos Federais e maquetes.

Em ambos os espaços (físico ou virtual) “pretende-se impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças” (GALLO, 2016, p. 67).

Foto 23. Vista panorâmica do Laboratório de Cartografia Geográfica e Gestão Socioambiental do LABGEO_IFES.



Foto do autor (2016).

Foto 24. Vista panorâmica do Laboratório de Cartografia Geográfica e Gestão Socioambiental do IFES.



Foto do autor (2016).

Foto 25. Vista panorâmica de um dos Laboratórios de Informática do IFES.



Foto do autor (2016).

Como se fosse uma luta diária em uma arena de opiniões diversas sobre a educação. De um lado, os bacharéis do núcleo técnico e do outro os licenciados do núcleo comum. Uma falsa dualidade. O professor de geografia insere-se em um sistema que “exige do docente em exercício a flexibilidade em trabalhar em distintos níveis, porque atua na formação inicial na licenciatura, leciona para alunos do médio e também na pós-graduação” (HALISKI; MACHADO, 2016, p.142). Nas práticas e processos educacionais dessa disciplina ocorreram sucessivos atos de desterritorialização no cotidiano escolar que visavam quebrar os mecanismos da máquina de controle a fim de criar novas possibilidades (GALLO, 2016) de pensamentos sobre o espaço.

5.2 O ESPAÇO E O LUGAR DAS EXPERIMENTAÇÕES: A REDE DE PESQUISAS, IMAGENS E SUAS GEOGRAFIAS.

O espaço e o lugar que abriga essa pesquisa são marcados por encontros e desencontros. Porque sempre está **entre** às perspectivas de isolamento epistemológico e àquelas que priorizam as aberturas epistemológicas que ultrapassam as fronteiras das disciplinas científicas e *fora* de qualquer tentativa de definição, delimitação, demarcação e categorização. Em um lugar espaço constituído por múltiplas conexões que se organizam e se desorganizam e que formam a Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. Onde está a origem da ideia de rede? Talvez na ideia do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011) porque é através dele que “fluem trajetórias e forças, trazendo até nós outras preocupações e levando aos ventos acadêmicos e escolares” (OLIVEIRA JR., 2017, p. 29).

Esse estudo se integra a essa grande rede formada por pesquisadores, professores, alunos das áreas de Geografia, Arquitetura, Ciências Sociais e Educação de vários centros de pesquisas e universidades (FERRAZ; NUNES, 2013, p. 07), como a Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade do Estado de São Paulo-Presidente Prudente, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Regional do

Cariri, Universidad de Buenos Aires (Argentina), Universidad de Cordoba (Colômbia) e Universidade do Minho (Portugal) (GIRARDI, 2014, p.02). Onde cada instituição abriga um polo de pesquisa, como o Grupo de Pesquisa de Política Espacial das Imagens e Cartografias (POESI) sediado na Universidade Federal do Espírito Santo.

Esses estudiosos trocam experiências, discutem temáticas que englobam questões do ensino e das imagens dentro do contexto da linguagem geográfica, tanto em encontros oficiais das áreas de Educação e Geografia, quanto em encontros específicos, como os cinco Colóquios Internacionais “A Educação pelas Imagens e suas Geografias” que já acontecerem, até então, desde 2009 e que são organizados a cada dois anos.

Os Colóquios Internacionais “A educação pelas imagens e suas geografias” são promovidos pela Rede de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. Esta Rede articula pesquisadores de diversas universidades brasileiras e do exterior e tem por objetivo perscrutar novos caminhos teóricos, temáticos e educacionais em que a linguagem imagética assume um papel destacado no processo de produção e reprodução do conhecimento científico de modo a fazer deslizar as imagens do lugar estável de participante de uma política instrumentalizadora para o lugar instável e aberto de múltiplas poéticas que potencializem novas perspectivas, sensações e pensamentos. A abordagem da imagem no interior da Rede possui trilhas diferenciadas que mutuamente se enriquecem a partir da crítica e da resistência ao usual: a) inovar a metodologia de abordagem da imagem, ou seja, fazer uso de novas ferramentas técnicas e metodológicas para interpretar o que a imagem quer dizer enquanto informação e representação do real; b) buscar pensar a imagem através da própria imagem, portanto, instaurar novos sentidos espaciais com a potencialidade das imagens em nos afetar e tensionar o pensamento para outras possibilidades. (GIRARDI, 2014, p.02)

Como resultado desses contatos entre pesquisadores, várias publicações foram realizadas na forma de artigos, ensaios e livros. Dentre elas pode-se destacar os dossiês publicados em revistas científicas como a Proposições, Revista Ra'Ega, Revista Brasileira de Educação Geográfica, Revista Entre-Lugar, Revista Geografares, Revista Geograficidade, como publicações avulsas em diversas revistas científicas. Merece destaque ainda as publicações em forma de livros físicos e digitais como “Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações” (2013), “Encontros, Derivas e Rasuras” (2017) e publicações internacionais como os dois volumes do livro “Intervalo entre geografias e Cinemas” em edição bilíngue (português e espanhol).

O que orienta os trabalhos dos pesquisadores e estudantes dessa rede de pesquisa é o agenciamento das diferenças e das singularidades que potencializam a criação “não a partir do nada, mas a partir do já existente, da mistura, do trazer tudo o que já está aí e encontrar entre isto outras conexões que façam com que estas imagens e linguagens entrem em deriva” (OLIVEIRA JR.; FERRAZ; GIRARDI, 2013, p.16). Vencendo resistências que ainda se ancoram nos significados fixos e fechados que impedem os voos dos pensamentos sobre o espaço.

Os pesquisadores da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” enfatizam que:

nossa preocupação é com o plano da ciência, mas não a partir da ideia de ciência uniformizadora, generalizante do pensamento arbóreo e representacional, mas de uma ciência que estabeleça intercessores com os planos da arte e da filosofia na direção de poder criar novos pensamentos espaciais a partir das e com as imagens. (OLIVEIRA JR.; FERRAZ; GIRARDI, 2013, p.14)

No ambiente da escola básica, por exemplo, essa estratégia constitui-se como uma forma de resistir, ou de subverter os pressupostos científicos previamente dados pelos livros didáticos e pelos documentos oficiais que regulamentam os currículos, principalmente o de Geografia. Nas escolas técnicas federais, essa tendência é forte e cria tensões cotidianas com disciplinas das áreas de humanidades como a Geografia.

Para fazer frente a esse contexto de subjetivação (GUATTARI; ROLNIK, 2013) dos pensamentos sobre o espaço, a aposta é sempre no “*fora* como potência para experimentar outros possíveis modos de lidar com as imagens-a linguagem, a geografia-o espaço e a educação-os aprendizados”(OLIVEIRA JR., 2017, p.30). E ainda, como forma de fortalecerem-se contra essa concepção homogeneizante, os pesquisadores justificam as parcerias com várias instituições. Nesse sentido o foco principal é sempre o *fora*:

a partir de experimentações com e através das imagens, experimentações efetivadas como combates pelas imagens, na intenção de encontrar outras imagens que engendrem outras potências educativas que tenham força para expressar outros espaços e espacialidades, abrindo passagens, por meio das imagens, para outras experiências espaciais vividas por crianças e jovens contemporâneos. (OLIVEIRA JR., 2017, p.31).

Todas as experimentações que foram realizadas por esse trabalho, seguem as perspectivas desenvolvidas pelas pesquisas da Rede Internacional de Pesquisa. A aposta para esses outros possíveis são as articulações entre a ciência e as artes, porque se entende que tal estratégia constitui-se como grande potência que movimenta o pensamento científico, através das aproximações com a literatura, a pintura, o cinema, a fotografia, as artes plásticas etc. (OLIVEIRA JR., 2017). Para explicitar esse movimento com a arte, trataremos a seguir, sobre o que compreendemos sobre os signos das artes e suas relações com os processos de aprendizagem a partir do filósofo Gilles Deleuze.

CAPÍTULO 6

A POTÊNCIA DOS SIGNOS DA ARTE E A APRENDIZAGEM

Figura 12. A Galateia das Esferas



Uma das pinturas da esposa de Salvador Dalí, a russa Elena Diakonova (conhecida como Gala), que era dez anos mais velha do que o pintor Dalí compôs uma série de quadros em homenagem a ela, *Galatea de las esferas* em 1952.

6. A POTÊNCIA DOS SIGNOS DAS ARTES E A APRENDIZAGEM

Ao olharmos para a pintura de Salvador Dalí, esta nos mobiliza a imaginar que ela está sendo construída ou desconstruída, formada ou deformada, dá-nos a certeza de como os signos da arte nos impactam. Cada indivíduo ao observar essa obra de arte é levado a criar uma variedade de interpretações e outras possíveis formas de criar.

A *Galanteia das Esferas* (Figura 12) nos permite pensar sobre a fluidez, o movimento permanente das coisas. O devir persistente das ideias que se constroem ou que se destroem. Processos de (des)(re)territorializações. Ideia de pintura, de romance, ou de filosofia, ou de ciência, nunca será uma mesma pessoa que terá todas as ideias. Estas são verdadeiros potenciais, típicos de cada modo de expressão (DELEUZE, 1999).

A arte tem esse poder de nos chocar, de nos arrebatrar, de criar em nós necessidades, que nos farão também criadores de outras necessidades, tanto na Filosofia, Ciência ou dentro da própria Arte. Quando o indivíduo é mobilizado a partir de uma necessidade, provocada pela arte, por exemplo, ele inventa soluções, problemas ou novas formas de expressões (DELEUZE, 1999). Para tanto, a arte cumpre o seu papel de nos violentar. De nos deslocar das fronteiras do conforto conceitual, pois:

a unidade de todos os mundos está em que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matérias; não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, se não por decifração e interpretação. Mas a pluralidade dos mundos consiste no fato de estes signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com o seu sentido uma relação idêntica (DELEUZE, 1987, p.05).

Tudo que está no mundo emite seus signos. Cada objeto, cada animal, cada pessoa, emite signos totalmente diferentes entre si. Que podem ser decifrados de várias maneiras. Há riqueza aí. Então, nos questionamentos não é possível classificá-los? Não podem ser hierarquizados? Podem ser condicionados a uma lógica ordenadora? Para isso, é importante ressaltar que há os signos mundanos, os signos do amor e os signos das impressões e os das qualidades possíveis (DELEUZE, 1987) que se misturam, que se chocam, que originam outros tipos de signos. Gilles Deleuze encontra essas possibilidades na obra de Proust em “Busca

do Tempo Perdido” (Foto 26), onde Proust é o seu intercessor para a compreensão dos signos e da aprendizagem.

Foto 26. Marcel Proust e sua obra em busca do tempo perdido.



Composição elaborada pelo o autor (2018).

Os signos “[...] não são homogêneos. Em um mesmo momento eles se diferenciam, não somente segundo as classes, mas segundo ‘famílias espirituais’ ainda mais profundas” (DELEUZE, 1987, p. 05). Isto quer dizer que os signos podem assumir diferentes características, de um momento para o outro. Não há uma regra final que vá definir os signos. “De um momento para o outro eles evoluem, imobilizam-se ou são substituídos por outros signos” (DELEUZE, 1987, p. 06).

Diante de tal contexto, a tarefa do aprendiz (do estudante) passa a ser a de “compreender porque alguém é ‘recebido’ em determinado mundo e porque alguém deixa de sê-lo; a que signos obedecem a esses mundos e quem são seus legisladores e seus papas” (DELEUZE, 1987, p. 06). O mundo é formado por vários sistemas de signos que possuem suas próprias lógicas. Suas próprias políticas. Por exemplo:

O signo mundano surge como substituto de uma ação ou de um pensamento, ocupando-lhes o lugar. Trata-se, portanto, de um signo que não remete a nenhuma outra coisa, significação transcendente ou conteúdo ideal, mas que usurpou o suposto valor de seu sentido. Por esta razão a mundanidade, julgada do ponto de vista das ações, é decepcionante e cruel e, do ponto de vista do pensamento, estúpida. Não pensa, não se age, mas emite-se signos (DELEUZE, 1987, p. 06).

É uma espécie de signo que oferece uma visão deturpada do mundo. Quando o sujeito emite signos mundanos, dá a entender uma falsa concepção da realidade quase inquestionável. “Daí seu aspecto estereotipado e sua vacuidade” (DELEUZE, 1987, p. 07). O emissor consegue transferir os efeitos que deseja sobre os outros, mas em um nível mais superficial.

Pelos signos do amor:

Apaixonar-se é individualizar alguém, pelos signos que traz consigo ou emite. É tornar-se sensível a esses signos, aprendê-los. [...] O amor nasce e se alimenta da interpretação silenciosa. O ser amado aparece como um signo, uma ‘alma’. (DELEUZE, 1987, p. 07).

Quando há amor, quando há paixão, há uma troca de signos. Um sensibiliza-se com o signo que o outro emite. Para cada ser amado, há também um mundo. Onde está envolvido. Cada amante está envolto por um mundo próprio. Portanto, que seria amar dentro desta concepção de signo? “Amar é procurar explicar, desenvolver esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado” (DELEUZE, 1987, P. 07).

Entretanto, os signos emitidos pelo amado mostram todas as faces do seu mundo. Deleuze vai apontar que estes signos também são contraditórios porque:

O amado nos emite signos de preferência; mas, como esses signos são os mesmos que aqueles que exprimem mundos de que não fazemos parte, cada preferência que nós usufruímos delineia a imagem do *mundo possível* onde outros seriam ou são preferidos (DELEUZE, 1987, p. 08, grifo do autor).

Apesar da troca mais intensa destes signos ditos amorosos, o mundo que revelam são apenas aqueles que o amante quer apresentar, ou o que o amado quer ver.

Os signos amorosos não são como os signos mundanos; não são como os signos vazios, que substituem o pensamento e a ação; são signo mentirosos que não podem dirigir-se a nós senão escondendo o que exprime, isto é, a origem dos mundos desconhecidos, das ações e dos pensamentos desconhecidos que lhes dão sentido (DELEUZE, 1987, p. 09).

Nesse caso, o intérprete dos signos amorosos “é necessariamente um intérprete de mentiras” (DELEUZE, 1987, p. 09), porque são signos enganadores.

Os outros signos constituem os das impressões ou das qualidades sensíveis. Forma o terceiro mundo em que:

uma qualidade sensível nos proporciona uma estranha alegria, ao mesmo tempo que nos transmite uma espécie de imperativo. Uma vez experimentada, a qualidade não aparece mais como uma propriedade do objeto que a possui no momento, mas como o signo de um objeto completamente diferente, que devemos tentar decifrar através de um esforço sempre sujeito ao fracasso. Todo se passa como se a qualidade envolvesse, mantivesse aprisionada, a alma de um objeto diferente daquele que ela agora designa (DELEUZE, 1987, p. 11).

O mundo emite signos sensíveis que forçam o sujeito a interpretá-los, que busque a qualquer custo o seu sentido, retira-o de sua zona de conforto. Por mais que estes signos sejam bem decifrados, ainda não são signos suficientes (DELEUZE, 1987).

Eles não são vazios e nem emitem sensações nervosas superficiais, como os signos mundanos. Não são mentirosos como os signos do amor. São verídicos, verdadeiros, porque “imediatamente nos dão uma sensação de alegria incomum, signos plenos, afirmativos e alegres. São signos materiais” (Deleuze, 1987, p. 13). No entanto, esses signos materiais ainda possuem suas limitações, porque o “sentido material não é nada sem uma essência ideal que ele encarna” (DELEUZE, 1987, p. 13).

Será que existe algum signo ideal? Será que há algum signo que força o aprendiz a alcançar o patamar mais elevado de interpretação? Talvez os signos emitidos pelo mundo da arte, são os mais bem-sucedidos nesse processo. “É o último mundo dos signos; e esses signos, como que desmaterializados, encontram o seu sentido numa essência ideal” (DELEUZE, 1987, p. 14).

Esses signos do mundo arte atravessam todos os outros, “principalmente os signos sensíveis; ele os integra, dá-lhes o colorido de um sentido estético e penetra no que eles tinham de opaco” (DELEUZE, 1987, p. 14).

Os níveis de interpretação dos signos podem ser ultrapassados. Linhas de fugas podem originar-se e outros sistemas de signos podem ser acessados pelo aprendiz. “É por esta razão que todos os signos convergem para a arte [...]. O essencial está nos signos da arte” (DELEUZE, 1987, p. 14).

A partir dessas interlocuções apresentadas por Gilles Deleuze, a obra de Marcel Proust, torna-se um relato de aprendizagem de um homem de letras (DELEUZE, 1987). Onde um homem é forçado a entender o mundo que o cerca, compreender as pessoas, as lógicas que orientam as circunstâncias que ele se depara ao acaso. Nessa forma de ver, a atitude de “aprender diz respeito essencialmente aos signos” (DELEUZE, 1987, p. 04). Tudo é emissor de signos. Tudo pode ser submetido ao processo de aprendizagem. Tudo pode ser decifrado:

Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação aos signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 1987, p. 14).

Esse aprendiz é submetido a situações provocadas pelos impactos dos signos da arte, que o força buscar a verdade, quando sofre uma violência (DELEUZE, 1987). É como alguém que ao viajar para um país estrangeiro é constantemente violentado pelos signos deste mundo, e forçado a buscar aprender as tarefas mais simples do cotidiano daquele país. Torna-se um *aprendiz-estrangeiro-cartógrafo*:

Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e

tensão entre o saber anterior e a experiência presente (KASTRUP, 2001, p. 17).

É nesse instante, que as faculdades cognitivas dos sujeitos (estudantes) são mobilizadas para o ato de aprender. Quando o *professor-estrangeiro-cartógrafo* cria condições pela linguagem das artes para que o estudante se torne um estrangeiro e faça seus próprios **mapas com**. Não há aí alternativa para o aluno, a não ser buscar compreender os signos por uma questão de sobrevivência:

Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado (KASTRUP, 2001, p. 17).

A busca da verdade ocorre neste encontro violento com os signos. “O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade” (DELEUZE, 1987, p. 16). Como se o estudante fosse dotado de atitudes naturais para o aprendizado. Ele necessita ser desafiado. Instigado pelas circunstâncias a mover o pensamento sempre a **partir de**. Neste caso “a verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o verdadeiro” (DELEUZE, 1987, p.16).

Portanto, o que é o aprender? O que significa buscar a verdade? É interpretar, decifrar e explicar no encontro com os signos da arte (DELEUZE, 1987). É buscar por narrativas que possibilitem pensar sobre os signos dos mundos, ou uma invenção de narrativas a partir deles. Aprender é criar histórias, sempre **com** e sempre **a partir de**.

Nesse caso, a contribuição de Gilles Deleuze, na sua análise dos signos e da aprendizagem, a partir da imensa obra de Proust “Em Busca do tempo Perdido”, ajudam-nos a pensar sobre a educação geográfica. Em seu livro “Proust e os Signos”, o filósofo Gilles Deleuze, enfatiza que toda a aprendizagem se dá pela violência dos signos, principalmente os da arte:

Com Deleuze, [esse] diálogo com a arte nos indica um profícuo intercessor em nossos combates por um alcance de maiores aberturas nas linguagens em imagens que participam-constituem grande parte do pensamento espacial contemporâneo, e praticamente a totalidade do que é oferecido como Geografia nos currículos escolares. Ao mesmo tempo, a filosofia deleuziana abre para a geografia, e para o pensamento, a ordem da

diferença, da multiplicidade, do contingencial, (OLIVEIRA JR.; FERRAZ; GIRARDI, 2013, p.33)

A Galanteia das esferas de 1952 de Salvador Dalí, Jasão e os argonautas do poeta Apolônio de Rodes e o Estrangeiro de Albert Camus, nos possibilita fazer esse diálogo. Nessa circunstância, “pensar, portanto, objetiva criar sentidos, obras e referenciais, nunca instaurar verdades e definições acabadas” (FERRAZ; NUNES, 2012, p. 101). Os signos dessas artes propiciam essa dinâmica de pensamento que pode ser estimulada na sala de aula. Durante os processos de pensar o espaço e lugar, porque o “pensar é inerentemente criativo e inovador, seja na Filosofia, na Ciência ou nas Artes, sempre almeja afirmar a vida em sua constante diferenciação e mobilidade” (FERRAZ; NUNES, 2012, p. 101).

Nesse contexto, pensar o espaço e o lugar, na escola, ancora-se na perspectiva defendida por Doreen Massey (2015) em que espaço é marcado pela sua multiplicidade, onde tempo e espaço não se diferenciam, se coadunam, se complementam e se agenciam. O lugar como um conjunto de múltiplas trajetórias, linhas de fugas. Como atingir essa dimensão de pensamento de espaço e lugar para além dos livros didáticos e dos currículos? Através da potência dos signos das artes que nos fazem chegar à essência máxima da diferença (Deleuze, 1987). Signos que nos fazem sonhar, que nos afetam, que nos violentam e que nos impulsionam para além da zona de conforto, para o devir-criador.

A partir de todas essas considerações sobre a relação dos signos com a aprendizagem, bem como as proposições dos capítulos anteriores sobre a cartografia, mapas, espaços e lugares de (des)(re)territorializações, vamos seguir nossa jornada em direção às experimentações que foram desenvolvidas com os estudantes.

PARTE II
EXPERIMENTAÇÕES COM LINGUAGENS DA ARTE:
PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE OUTRAS GEOGRAFIAS EM
EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 7

Mapas com a poesia de Carlos Drummond de Andrade

Figura 13. Amazonia

**Técnica de colagem com fragmentos de mapas. Por Matthew Cusick¹³ (2012)**

¹³ Um artista multimídia dos Estados Unidos da América, que nasceu em 1970, trabalha com colagem, pintura e arte de livros. Muito conhecido por suas colagens de mapas de retratos e paisagens. Disponível em <https://www.artsy.net/artist/matthew-cusick>. Acesso em 23/11/2018. (Traduzido pelo autor).

7. Mapas com a poesia de Carlos Drummond de Andrade

As maneiras de lidar com mapas e de fazer cartografia adquirem outros modos, longe daqueles consagrados pela ciência geográfica. A obra de Matthew Cusick, a *Amazonia* (Figura 13) demonstra como é possível estabelecer outros sentidos para objetos já postos no cotidiano. O que dirá para expressões e jargões considerados como propriedades intelectuais da Geografia. O que está posto pode ser fragmentado, misturado e colado e descolado. Há limites para a mente humana?

Nesse sentido, pensando na potência do ato de desconstruir e deformar o que já está consolidado o ato de cartografar – como já apontado no capítulo 02 – é tomado como acompanhamento de processos de fazimento e desfazimento de mapas, sendo estes o conjunto de linhas – duras, flexíveis e de fuga, que vão sendo constituídos **entre**. Alguns referenciais de contexto são necessários para situar o campo problemático. O primeiro deles se refere ao próprio local em que se insere a escola onde a experimentação foi realizada: as “montanhas” capixabas. A chamada “região das montanhas” abarca um conjunto de municípios do Espírito Santo que, no imaginário geral da população, são caracterizados por paisagens idílicas, pelo clima frio e pela imigração europeia, como foi tratado no capítulo 4. Trata-se de áreas bastante íngremes, que já foram habitadas pelos índios Puris e pelos povos africanos escravizados e afrodescendentes durante o Brasil Colônia.

Os jovens do ensino médio (ao todo 120 estudantes) que participaram da experimentação são oriundos dessa localidade, muitos de áreas rurais, ainda que não do município sede da escola. A escola em questão é o Instituto Federal de Educação, campus de Venda Nova do Imigrante, que tem os cursos técnicos integrados ao ensino médio nas áreas de agroindústria e administração. Sua instalação, realizada em 2010, visava à qualificação desses jovens para atuação nos arranjos produtivos locais.

Estas informações fornecem algumas pistas sobre os mapas que os jovens estudantes fazem com seu lugar de origem (com a marca do pensamento hegemônico sobre as montanhas capixabas), com seu lugar de estudo (nem todos têm condições de retorno diário para as moradias originais, residindo em repúblicas), com sua formação técnica para atuação futura na própria região. Fazem mapas com o espaço, vivem a multiplicidade dele, e ao mesmo tempo trazem pré-concepções

do que seriam as disciplinas não técnicas em sua formação. Inclui-se, nesse grupo, a Geografia.

Esse contexto dá, também, sentido à pergunta anteriormente apontada: Como enfrentar, na escola, o desafio de lidar com o pensamento sobre o espaço, constituído *com* o conhecimento geográfico? A aposta inicial, que derivou para a experimentação que ora é apresentada, foi a de que o trabalho com linguagens pouco habituais na Geografia provocaria desestabilizações nas linhas dos mapas que os alunos fazem com a disciplina escolar e isso poderia provocar, por seu turno, a emergência de pensamentos que pudessem lhes dar algum parâmetro para compreender o sentido político de ser das montanhas, e de nelas/com elas viver. Em outras palavras, provocar-lhes experiências tal como apontado por Larossa (2014): um acontecimento que afeta os sentidos, que nos faz tremer, nos mover, nos faz vibrar e pensar com. Isso, claro, está no campo dos desejos do professor. A experimentação é também uma negociação de coexistência entre este e seus alunos.

O desenvolvimento da experimentação, portanto, importa. Ao todo foram seis horas/aulas (cada uma de 50 minutos) de duração do experimento, distribuído em cinco etapas: 1) apresentação da biografia e obra poética de Carlos Drummond de Andrade, 2) localização dos referenciais geográficos no poema “Mundo Grande”, 3) elaboração de poemas em grupo, 4) desenvolvimento de desenhos a partir dos próprios poemas dos estudantes e exposição dos trabalhos (Foto 27).

Foto 27. Leitura e análise do poema.



Foto do autor durante a experimentação (2016).

Era o início do ano letivo de 2016. Os estudantes haviam sido informados de que essas aulas de Geografia não seriam nas salas de aulas habituais, mas sim no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Cartografia Geográfica e Gestão Socioambiental da escola (LABGEO-IFES). Com olhares em constante movimento tentavam captar todos os detalhes daquele novo espaço. As carteiras não formavam as habituais fileiras, como estavam acostumados, mas organizadas em grupos de quatro ou cinco, cada um com numeração que variava de 01 a 09. Na medida em que os alunos entravam no laboratório recebiam, de forma aleatória, uma numeração correspondente a um grupo de carteiras.

Tudo que está no mundo material (pessoas, objetos, matérias...) é emissor de signos, dos mais variados tipos (DELEUZE, 1987). Os materiais didáticos do laboratório, como mapas, globos terrestres, maquetes, amostras de rochas, emitiam uma miríade de signos a serem decifrados e interpretados por eles. Após o estranhamento inicial com o deslocamento do lugar habitual de aulas, os gestos e signos dos estudantes já começavam a insinuar alguma acomodação, alguma estabilização ao fato de que aqueles materiais seriam usados como fontes de consulta de conhecimento científico, e que a aula era mesmo de Geografia.

A experiência que os estudantes vivenciariam naquele espaço havia sido mobilizada a partir do contato do professor com um pequeno trecho do conto “Um escritor nasce e morre”, do livro “Contos de Aprendiz”, de Carlos Drummond de Andrade:

A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponta dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio; a Inglaterra, não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então nasci, de repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever (ANDRADE, 2012a, p. 118).

Carlos Drummond de Andrade e sua poesia passariam a atuar como intercessores da experimentação. As referências geográficas da vida do poeta apresentavam muitas semelhanças com as dos jovens estudantes, conforme o contexto apresentado: a vida do interior, o deslocamento para cidades maiores para estudo, as “montanhas”. Como fazê-los “nascer” para a escrita de geografias menores? Tal como em Belleza (2014), a pergunta mobilizadora inicial foi “Em qual universo de criação embarcávamos quando nos dispúnhamos à relação entre linguagens distintas?” (BELLEZA, 2014, p. 123).

A vida e algumas obras de Carlos Drummond de Andrade foram apresentadas aos jovens estudantes, por meio de vídeos-documentários e de leituras partilhadas de seus poemas. Para o espanto dos jovens, a poesia de Carlos Drummond de Andrade acendeu um instante de problematização. Qual seria a relação da poesia com a Geografia? Houve uma espécie de estranhamento para os estudantes, assim como ocorre com os viajantes que ao serem deslocados para outros ambientes, deparam-se com outras línguas, outros hábitos, que os obrigam a vivenciar sucessivas experiências de problematização com aquilo que sabiam antes (KASTRUP, 2001). Essa experiência de tensão entre o que se sabia e o que não se sabia claramente desestabilizou a zona de conforto dos jovens estudantes. A partir desse momento, o professor encontrou potência para outras aprendizagens. Os estudantes se dedicariam à tarefa de buscar sentidos.

No acompanhamento de processos, que marca o método da cartografia na perspectiva da filosofia da diferença, pode-se lançar mão de “dispositivos de fazer falar” (KASTRUP, 2001). Essa noção de “dispositivo” afasta-se da prática científica que remonta a Galileu Galilei (1564-1642) que separa sujeito do objeto de estudo de uma pesquisa e que atualmente caracteriza a ciência moderna (KASTRUP; BARROS 2010). Não se reduz a uma experimentação científica que apenas corrobora ou contradiz as hipóteses iniciais do pesquisador. O dispositivo é algo que possui linhas de forças, linhas de subjetivação que criam modos singulares de existir a partir das diversas linguagens artísticas, de conceitos filosóficos ou de proposições científicas que se associam às linhas de visibilidade que geram efeitos, cujos processos são acompanhados pelo cartógrafo (KASTRUP; BARROS 2010). Esses dispositivos podem ser operados, inicialmente, como uma interferência, seja para apaziguar, seja para desestabilizar algo. Mas eles podem ir além disso. Dispositivos podem por em movimento o pensamento. A poesia de Carlos Drummond de Andrade “Mundo Grande” foi tomada como dispositivo inicial. Seguem alguns trechos:

MUNDO GRANDE

Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,

por isso me grito,
por isso freqüento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:
preciso de todos.

Sim, meu coração é muito pequeno.
Só agora vejo que nele não cabem os homens.
Os homens estão cá fora, estão na rua.
A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava.
Mas também a rua não cabe todos os homens.
A rua é menor que o mundo.
O mundo é grande.

Tu sabes como é grande o mundo.
Conheces os navios que levam petróleo e livros, carne e algodão.
Viste as diferentes cores dos homens,
as diferentes dores dos homens,
sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso
num só peito de homem... sem que ele estale. [...]

O outrora viajei
países imaginários, fáceis de habitar,
ilhas sem problemas, não obstante exaustivas e convocando ao suicídio.

Meus amigos foram às ilhas.
Ilhas perdem o homem.
Entretanto alguns se salvaram e
trouxeram a notícia
de que o mundo, o grande mundo está crescendo todos os dias,
entre o fogo e o amor. [...]

- Ó vida futura! Nós te criaremos.
(ANDRADE, 2012, p.69-70)

Estando organizados em grupos de quatro ou cinco componentes, o professor como um *estrangeiro-cartógrafo* (Capítulo 3) pediu para que selecionassem desse poema palavras e/ou expressões que considerassem “ligadas à Geografia”. A escolha e as possíveis associações foram livres. Palavras como mundo, rua, navios, petróleo, cidades, países e ilhas, por exemplo, são signos que, no olhar dos jovens, carregavam consigo traços de espacialidade, cuja escolha parece se justificar a partir das imagens de seus repertórios cognitivos. Mas, ao mesmo tempo, emergiam dúvidas entre eles, sobre se estas expressões significavam realmente o que o poeta pensava. Por exemplo: qual o significado da rua para o poeta? A que países imaginários Drummond estava se referindo?

Os jovens iam concluindo que a poesia permitia as interpretações mais variadas, que cada um entendia à sua maneira, que havia outras maneiras de pensar e de criar. Iam percebendo que tais palavras e frases não pertenciam apenas ao domínio exclusivo da ciência geográfica. Refaziam seus mapas.

Ao manipularem palavras e expressões com livre associação com a ciência geográfica, traços de outras geografias começaram a surgir, para além da Geografia formal dos currículos e livros didáticos. Bem à maneira do artista Matthew Cusick com sua obra *Amazonia* (Figura 13) em que fragmentos de mapas ganharam outras acepções. Essa estratégia faz parte do campo da educação menor (praticada no âmbito da sala de aula na relação professor e aluno) que subverte, mas não nega, a educação maior (das políticas educacionais, dos documentos oficiais, das leis, etc.) que padroniza os modos de pensar (GALLO, 2016). Dobrando essa perspectiva para a Geografia, podemos dizer que os estudantes foram mobilizados a fazer geografias menores a partir da arte. Puderam criar fissuras na Geografia maior, ensinada na escola, que faz parte de uma grande máquina de ensino obrigatório que “nunca comunicou informações, mas sempre impôs as coordenadas semióticas, com todas as bases duais da gramática” (DELEUZE e GUATTARI, 2011a, p.12).

O trabalho com a poesia de Drummond golpeou a ideia do pensamento único, estilhaçando-o em pequenos pedaços com formas, tamanhos e posições diferentes. Os jovens que estavam ali se engajaram na constituição de seus modos de interpretação, arrastando com isso os modos de entendimento da espacialidade. A conexão entre a arte e a ciência geográfica criou esta possibilidade.

As partilhas de experiências de seleção e reflexão, a partir dos versos de Drummond, manifestaram a multiplicidade e heterogeneidade com que o mundo se apresenta no cotidiano. Como a ciência geográfica ensinada nas escolas pode enfrentar tamanha multiplicidade? Abandonar os seus pressupostos conceituais, que foram arduamente cunhados no curso do desenvolvimento desse campo disciplinar? Ou fortalecer tais pressupostos, considerando-os como uma das forças atuantes nesse grande rizoma chamado Geografia?

Ainda nas primeiras aulas, quando os estudantes acreditavam que a experimentação com a poesia havia terminado, outro movimento foi proposto: eles deveriam criar suas próprias poesias a partir do tema “O mundo que eu quero viver”. Esse tema articulava-se com o título da poesia de Drummond “Mundo grande” e buscava provocar nos jovens pensamentos sobre seus lugares de vivências. Nenhum outro parâmetro foi dado. Foram muitas as reações, entreolhares, agitações, cochichos, murmúrios. Alguns gritaram: “Professor não sei escrever

poesia, pode ser um texto normal?” Outros, conformados com a impossibilidade de fugirem da atividade perguntaram: “Precisa ter rima?” Mas nenhuma resposta foi dada pelo professor, apenas o problema era reiterado. Como essa atividade foi proposta para ser feita em grupos, iniciou-se intensa negociação entre eles.

Percorrendo os grupos, foi possível ao professor perceber várias formas que os jovens buscavam para encaminhar o problema proposto. Alguns grupos optaram por escrever uma estrofe de cada vez, coletivamente. Outros elegeram alguém da equipe que já tivera experiência em escrever poemas como “o poeta do grupo”, como aquele que traduziria em versos os desejos dos demais componentes. Outros, ainda, dividiram a tarefa da criação de versos e estrofes entre si, para depois analisarem e juntarem, formando a obra poética.

Do mesmo modo que a Geografia inspirou a poesia de Carlos Drummond de Andrade, a experiência de criação da poesia pelos estudantes objetivava não a poesia em si mesma, mas a mobilização dessa linguagem para abrir possibilidades para a Geografia. Ou seja, se elementos da Geografia funcionaram como intercessores para o poeta, por que não fazer o poeta (e sua poesia) funcionarem como intercessores para a Geografia?

Quando as coisas do mundo são demasiadamente separadas, em supostas hierarquias, de acordo com alguma ordem de valor, corre-se um grande risco de perder a chance de solucionar muitos problemas de forma criativa. Para Deleuze e Guattari (2013a) a Arte, Ciência e Filosofia podem ser intercessoras uma das outras, movimentando o pensamento na criação de novos problemas e na solução destes e no despertar de novos questionamentos, num constante devir.

Os primeiros versos foram surgindo. Assim como ocorreu com o poeta Carlos Drummond de Andrade, suas mentes e corações se expandiram além do local. Eram mundos sem guerras, sem preconceito, sem pobreza, sem qualquer tipo de violência, sem racismo, sem misoginia e homofobias. Um mundo onde as ideias de paz e fraternidade prevaleciam. A palavra “mundo” aflorou em múltiplos significados.

Finalizado o momento da produção dos poemas – e quando tudo parecia concluído – novo desafio foi anunciado: fazer um desenho à mão livre, que pudesse expressar, em outra linguagem, os conteúdos dos poemas que haviam criado. Novas reações: alguns perguntavam se poderiam consultar a internet a partir do celular (indício de

Foto 29. Produção dos desenhos durante a oficina.



Foto do autor durante a experimentação (2016).

Foto 30. Produção dos desenhos durante a oficina.



Foto do autor durante a experimentação (2016).

Foto 31. Foto 2. Produção dos desenhos durante a oficina.



Foto do autor durante a experimentação (2016).

Aos poucos, uma grande variedade de imagens foi surgindo das mãos dos jovens estudantes. Embriões de pensamentos foram aparecendo, possibilitando múltiplas composições e conexões. Novos mapas entre eles e o componente curricular Geografia e entre eles e o mundo e entre eles e as linguagens e... Cada poema e desenho produzidos trouxeram consigo uma multiplicidade de imagens-pensamento, também agenciada por clichês das redes sociais (virtuais ou não).

Quando os estudantes, com seus celulares, optaram por buscar na internet figuras que poderiam ajudá-los durante o processo de criação dos desenhos, a maior parte das imagens encontradas a partir do aplicativo de busca GOOGLE ® apresentava “uma mesma realidade, grafando uma espécie de concretização além das próprias figuras, fotos ou qualquer outra produção imagética da rede” (OLIVEIRA JR., 2009, p.10). Essas imagens, materializadas nas fotos, nos desenhos, ditavam uma

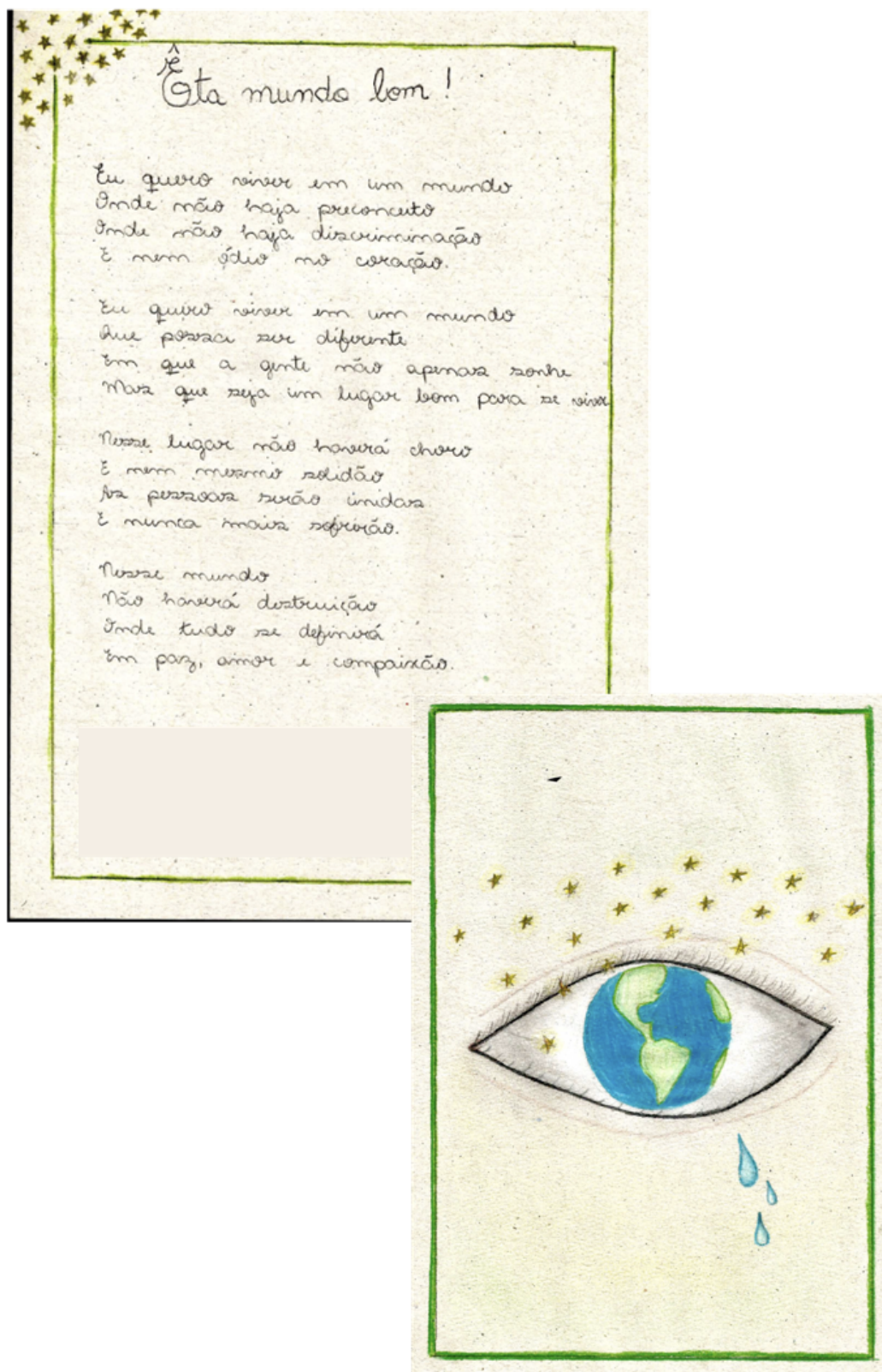
realidade de mundo. Determinavam um conjunto de valores universais, como se ali estivesse a única e possível verdade. Mesmo assim, os desenhos e os seus respectivos poemas, organizados em 59 cartazes não podiam ser considerados como meras reproduções¹⁴. Era visível nos estudantes o esforço para criar outras possibilidades, tentativas de desterritorialização dos clichês (Figuras 14 e 27).

Mitos de valores universais enraizados no pensamento daqueles jovens aos poucos davam lugar à produção de novas imagens-pensamentos desterritorializadas, aproximando-se da noção de espaço que “proporciona a heterogeneidade simultânea; ele retém a possibilidade da surpresa [...] em seu mais amplo sentido” (MASSEY, 2015, p. 157). Esse modo de pensar o espaço, que não foi posto pelo professor nos termos “o espaço geográfico é”, desafiou os estudantes a lidarem com diversos processos de desterritorialização. As imagens-clichês do mundo, em conexão com Drummond e sua poesia, catalisaram processos de criação. No campo da educação em Geografia, a ideia de rizoma ganha potência em permitir múltiplas conexões de imagens-pensamentos: “não cessaria de conectar cadeias semióticas, organização de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais [...]” (DELEUZE e GUATTARI, 2011a, p. 23).

Os processos cognitivos envolvidos e estimulados na experiência dos estudantes com as linguagens, a exemplo do que foi apresentado, são organizados por uma estrutura cheia de pontas soltas. Permitem amplas possibilidades de conexões do pensamento, que estão longe de constituírem uma universalização do modo de pensar. É por isso que cabe afirmar que, apesar dos estudantes estarem sujeitos aos processos de subjetivação do capitalismo, a experiência permitiu que o poder criador emergisse a partir de cada problemática apresentada. Serviu como dispositivo, como “máquinas que fazem ver e falar” (KASTRUP ; BARROS, 2010, p. 78).

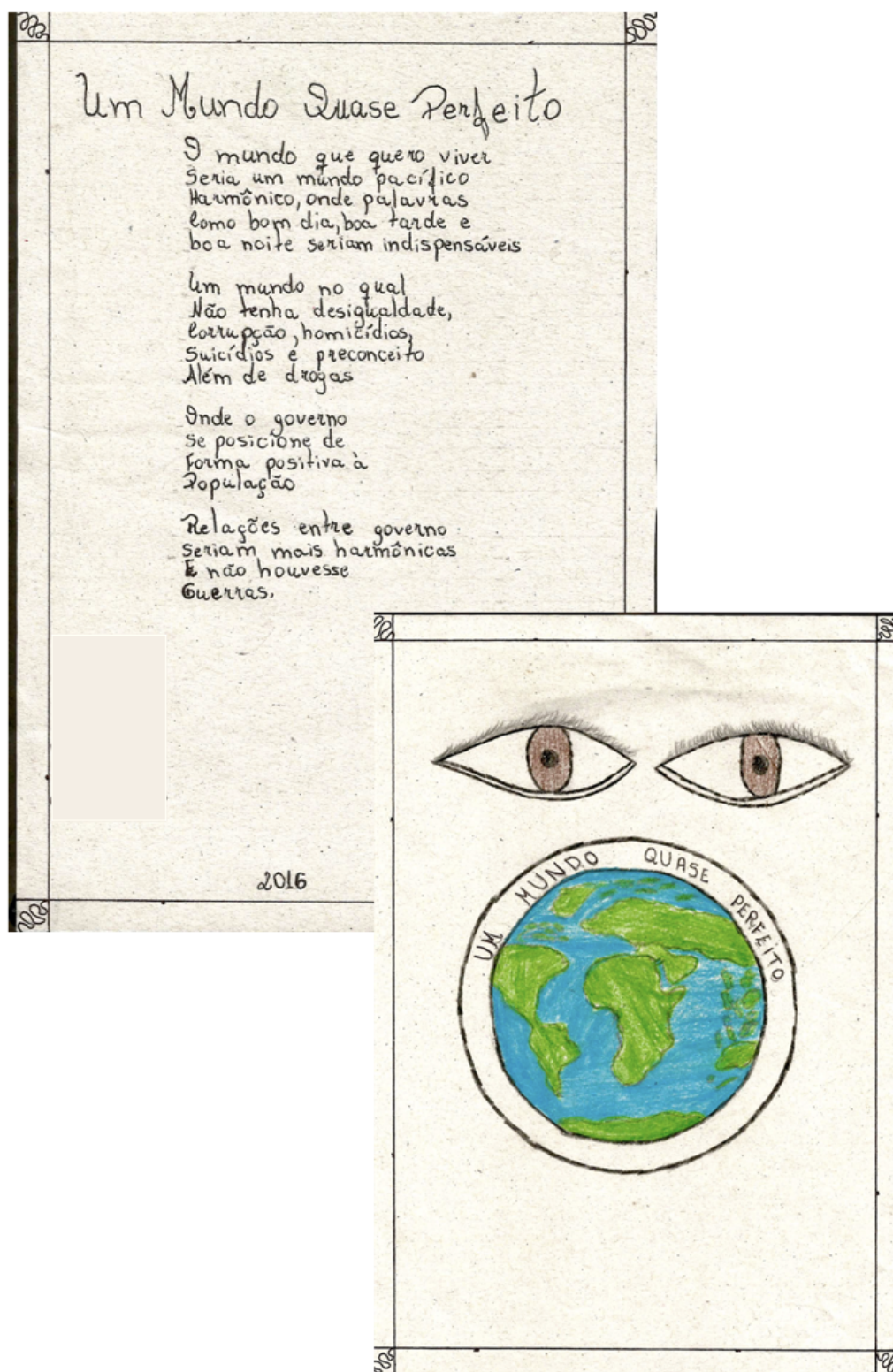
¹⁴ Os outros trabalhos podem ser visualizados no endereço: www.espacoessaber.wixsite.com/blog

Figura 14. Trabalho produzido durante a oficina



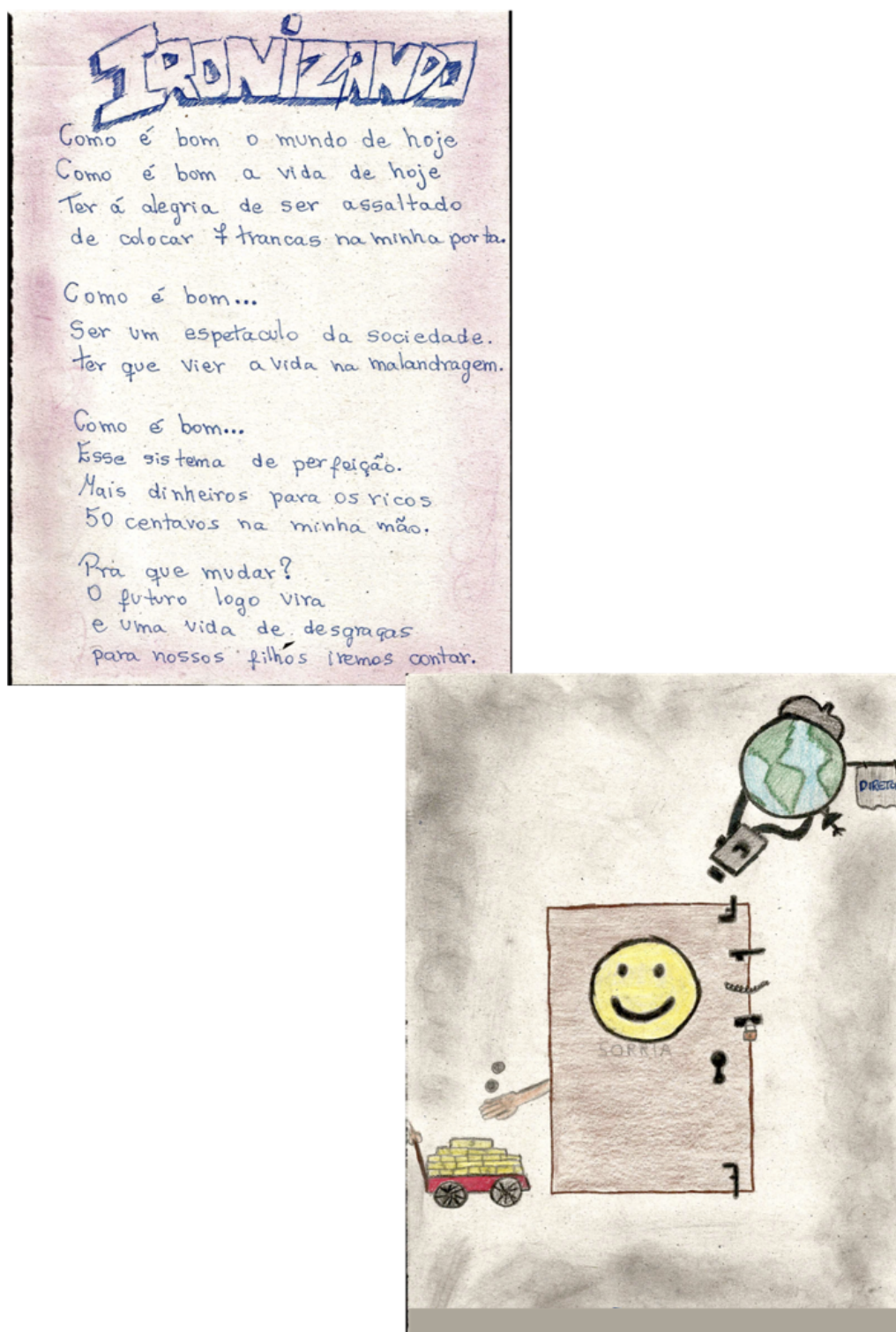
Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 15. Trabalho produzido durante a oficina.



Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 16. Trabalho produzido durante a oficina.



Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 17. Trabalho produzido durante a oficina.



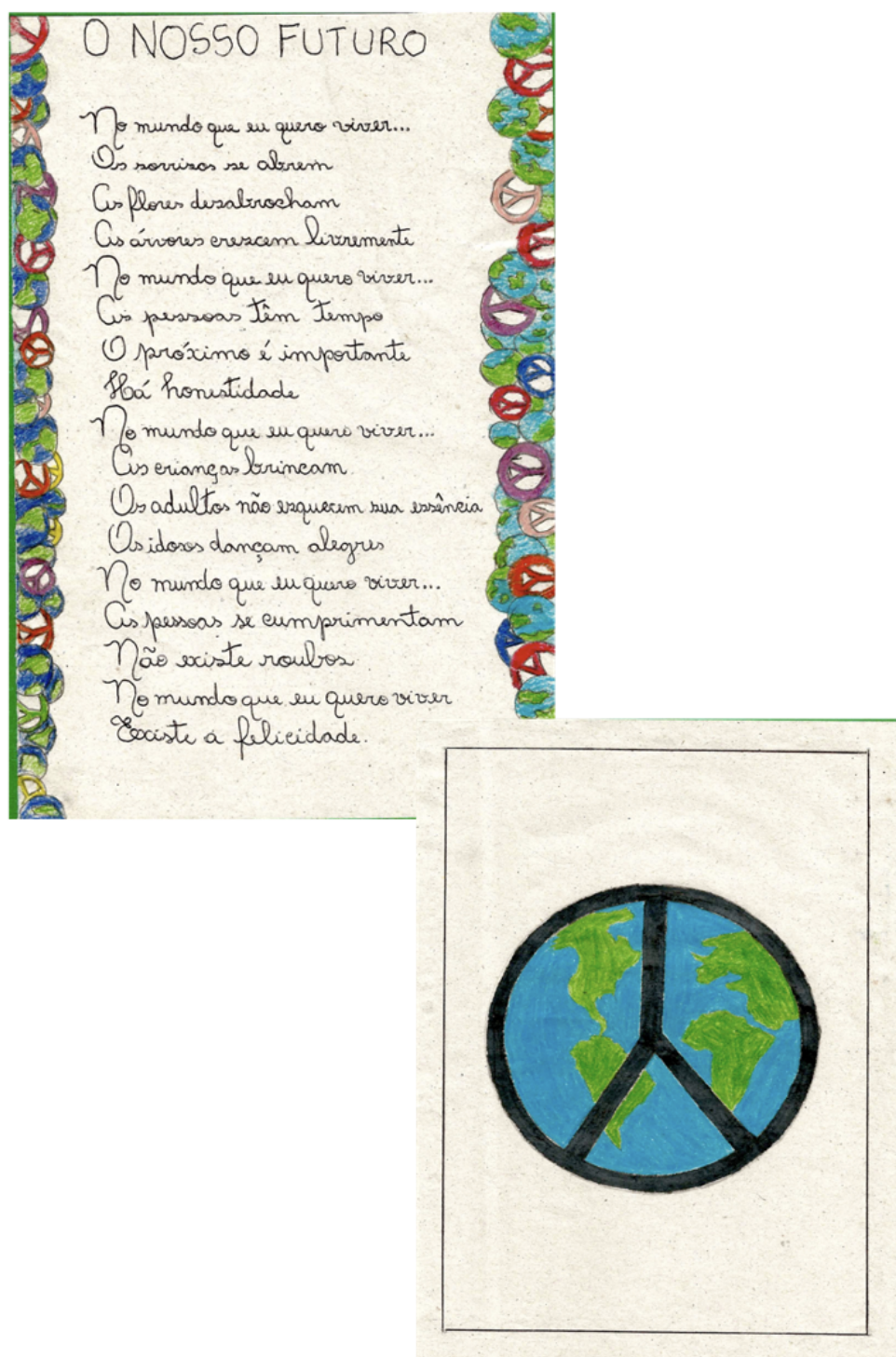
Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 18. Trabalho produzido durante a oficina.



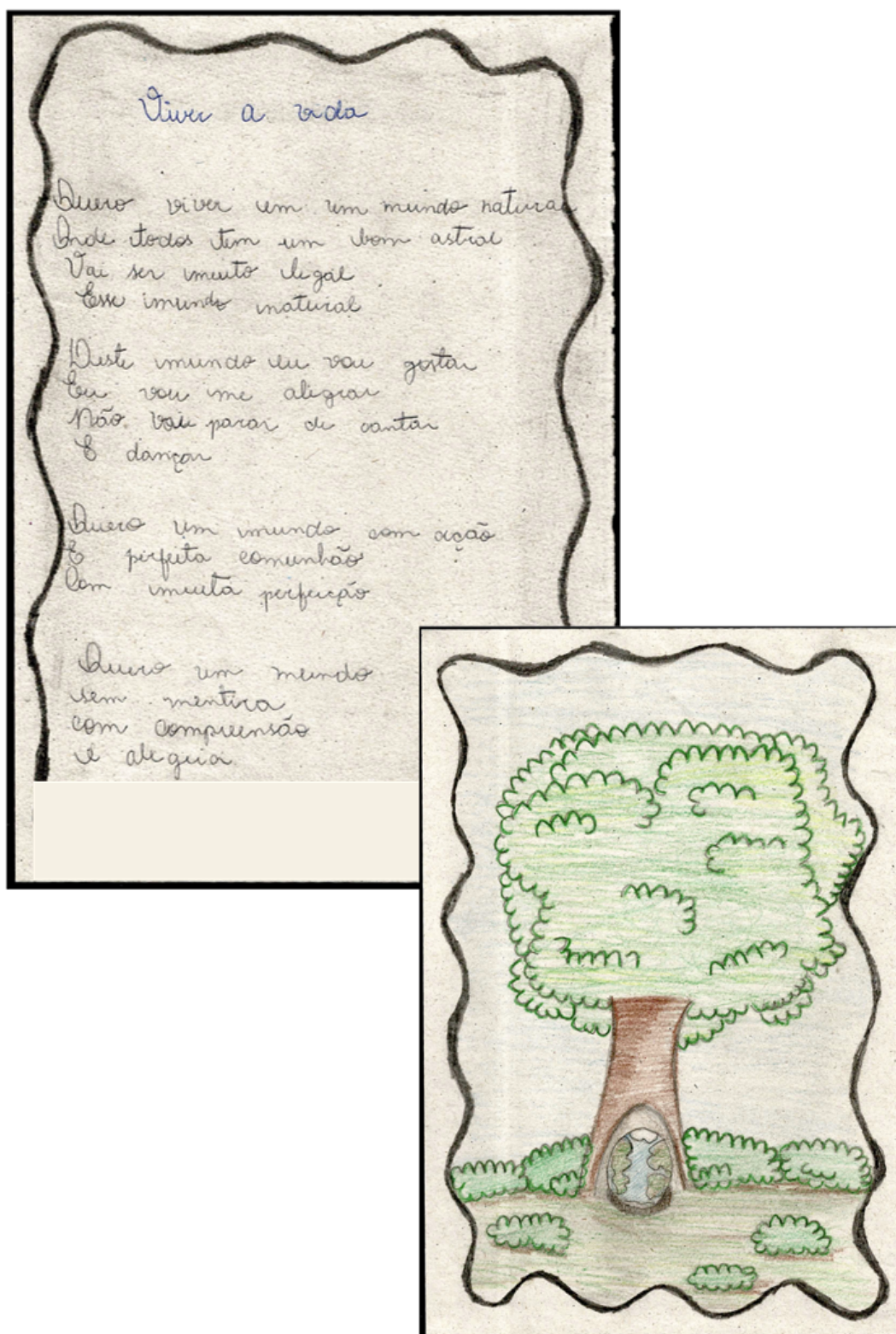
Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 19. Trabalho produzido durante a oficina.



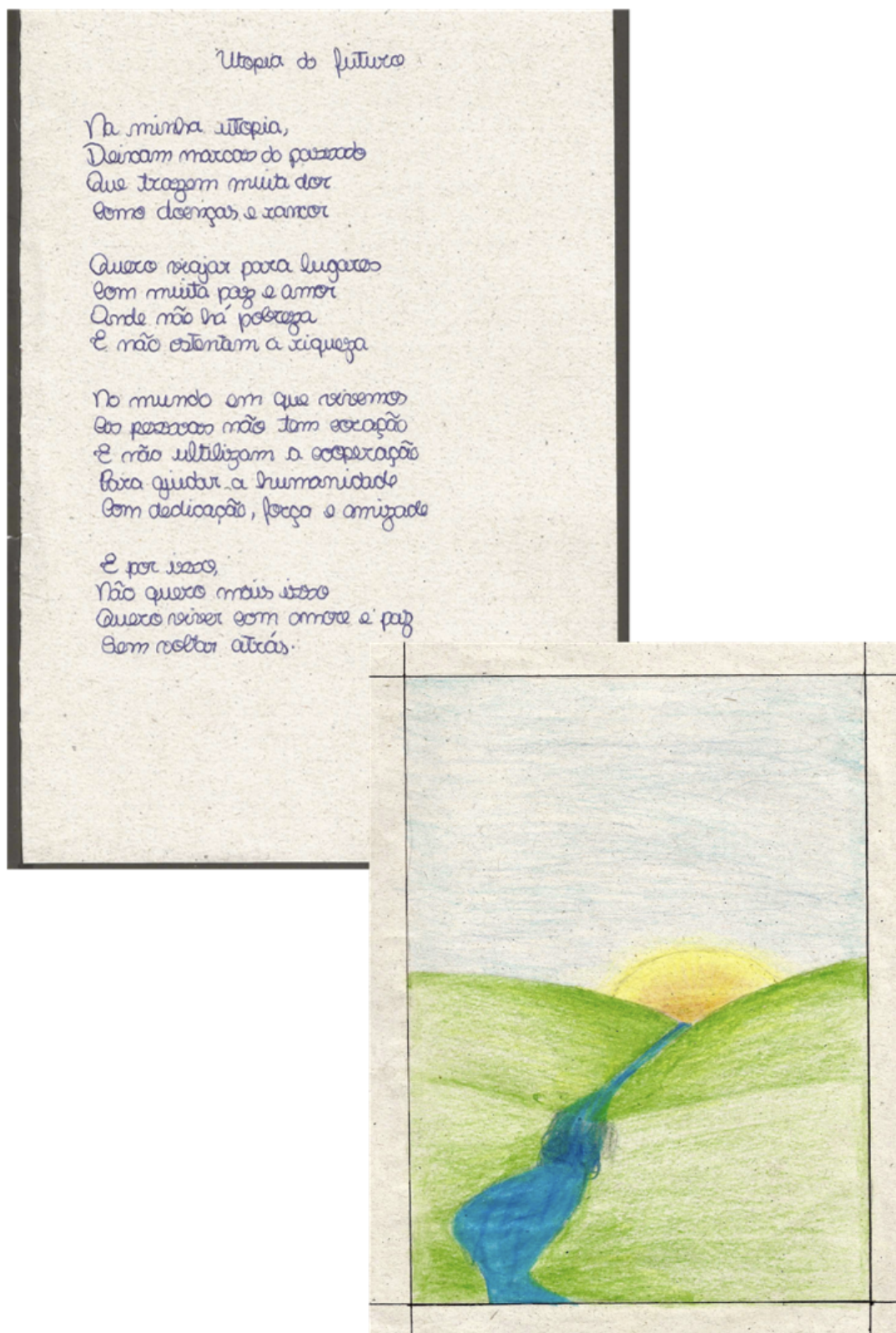
Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 20. Trabalho produzido durante a oficina.



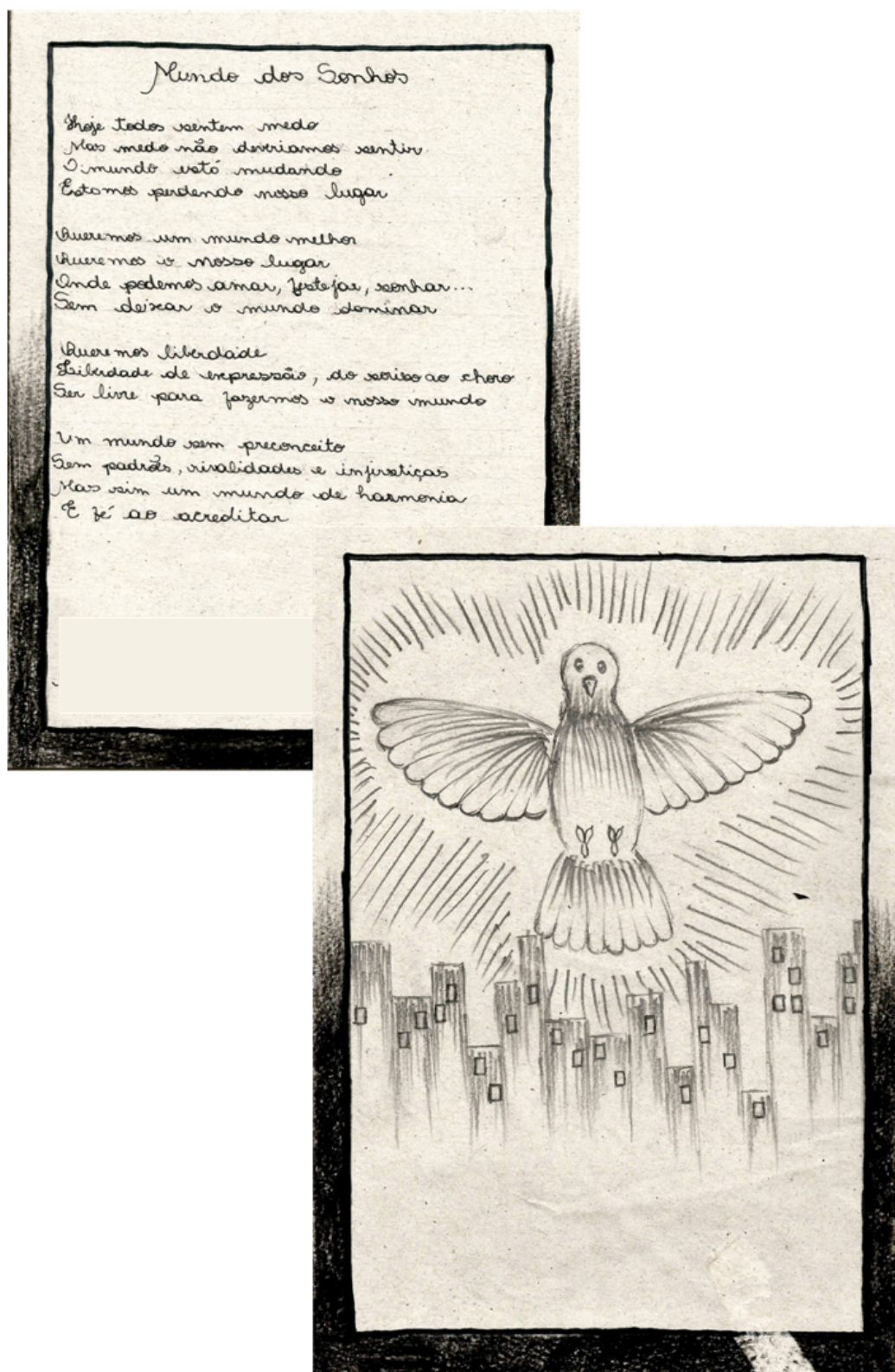
Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 21. Trabalho produzido durante a oficina.



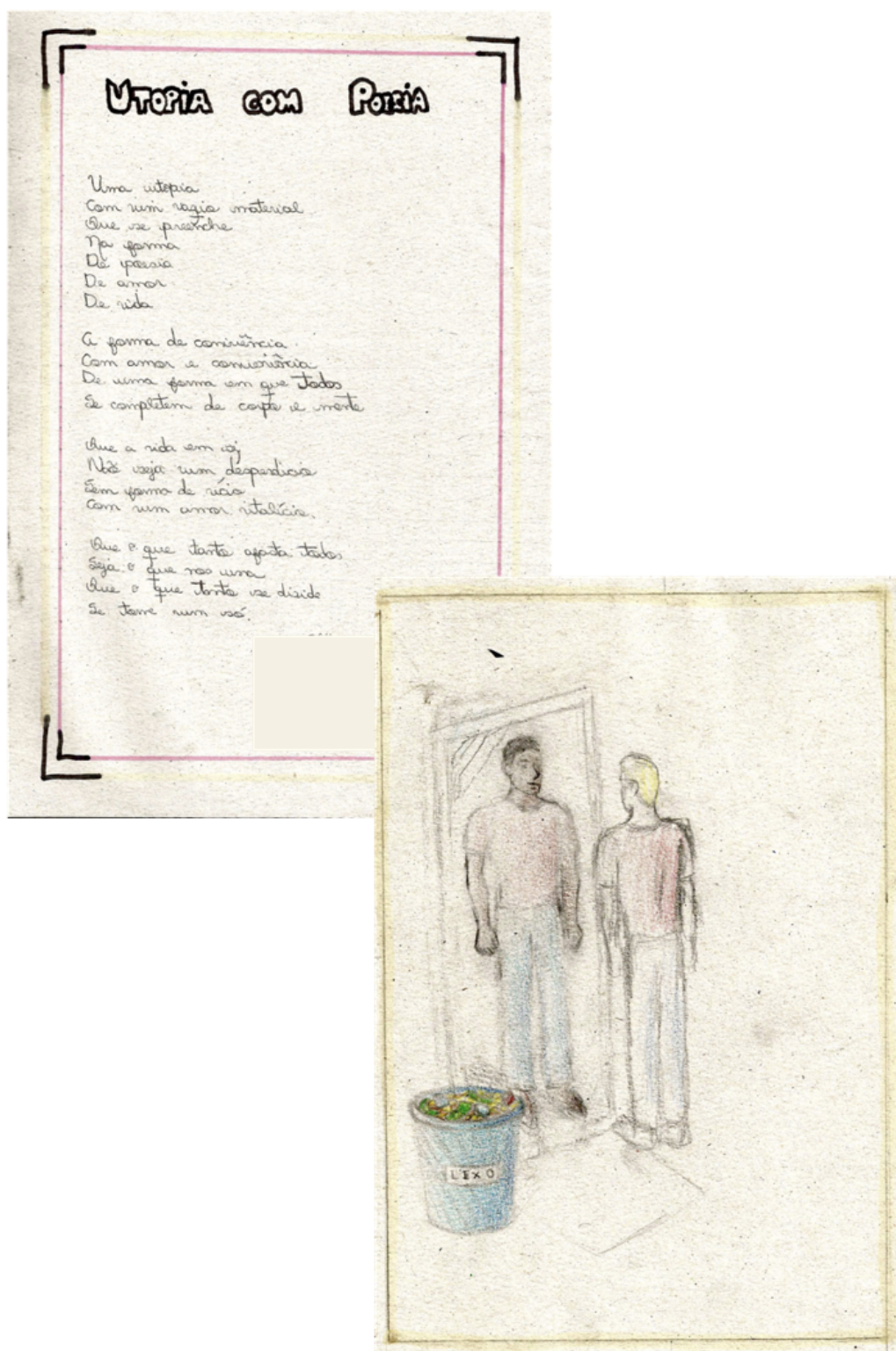
Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 22. Trabalho produzido durante a oficina.



Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 23. Trabalho produzido durante a oficina.



Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 24. Trabalho produzido durante a oficina.



Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 25. Trabalho produzido durante a oficina.



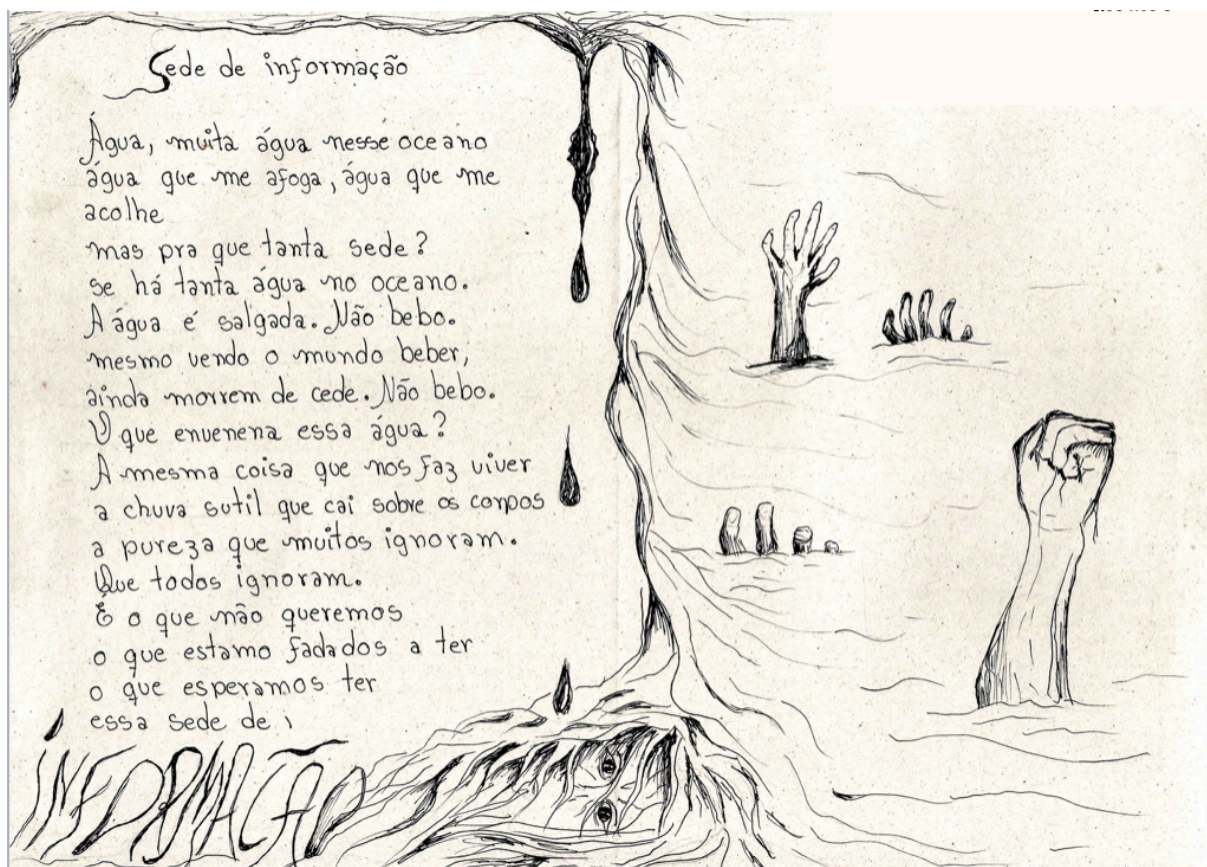
Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 26. Trabalho produzido durante a oficina.



Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Figura 27. Trabalho produzido durante a oficina.



Desenvolvido pelos estudantes dos cursos técnicos-IFES (2016).

Na medida em que os estudantes eram apresentados a cada etapa do experimento, prevalecia a reação de desconforto – porque o que já estava estabelecido não valia mais – e estranheza diante das novas situações que surgiam. Os estudantes eram lançados ao desconhecido, assim como ocorre com os viajantes que chegam a terras desconhecidas (KASTRUP, 2001). Suas faculdades cognitivas foram mobilizadas diante da estranheza. Era preciso encontrar soluções para cada problema que emergia. Muitos riam, outros permaneciam em silêncio, outros lideravam o grupo, outros consultavam os materiais de apoio que estavam à disposição e outros auxiliavam os demais que estavam em dificuldade. Tudo isso ocorria ao mesmo tempo, naquele espaço do LABGEO.

A pequenez, sugerida pelo poeta, “Não, o meu coração não é maior que o mundo. É muito menor” (ANDRADE, 2012, p. 69), a princípio provocou certo sentimento de impotência dos jovens diante das coisas do mundo. Entretanto, tal incômodo gerou um processo de desterritorialização de subjetividades que oportunizaram uma

espécie de rebeldia diante das coisas ruins do mundo, a partir da visão de cada estudante.

Talvez o aspecto mais relevante desses resultados é a ideia de que as manifestações imagéticas do mundo dos estudantes presentes nos poemas e desenhos evidenciaram a emergência de Geografias menores, essas que desafiam e tendem a se deslocar de uma Geografia única, oficial e de narrativa hegemônica ou de uma verdade. Geografias menores que não buscam substituir uma Geografia maior e oficializada, já constituída, mas sim expandir seu campo ao permitir a emergência do novo (OLIVEIRA JR., 2009).

Entendendo os currículos da Geografia “como obras políticas, como gestos de cultura” (OLIVEIRA JR., 2011, p. 4), concebem-se aberturas que permitem desdobramentos para currículos-menores-subversivos, ou seja, para Geografias menores. “É preciso pensar a educação geográfica como um processo de encontro das diferenças e potencialização das singularidades” (OLIVEIRA JR., 2011, p. 11), investir em possibilidades de promover uma aprendizagem livre e marcada pela criatividade que permita a solução e a invenção de novos de problemas. Assim, para colocar em movimento o pensamento acerca do espaço, é preciso dar uma importância maior “aos voos imaginativos, à valorização dos devires e descobertas, inusitadas, às linhas de fuga dos pensamentos” (OLIVEIRA JR., 2011, p. 11).

A liberdade de conectar um pensamento com outro ou outros foi um elemento importante para esses atos de criação. Assim como Matthew Cusick fez em sua obra que abre esse capítulo Amazonia (2012), com fragmentos de mapas que ganharam outros sentidos. Esse movimento é fundamental para a educação geográfica, principalmente no ensino básico, frente a um mundo marcado pelas redes sociais no contexto da evolução da internet, onde os mecanismos de subjetivação cognitiva são evidentes.

Outras possibilidades...

Buscou-se, nesse capítulo, apresentar uma possibilidade de trabalho em aulas de Geografia articulando os conceitos de cartografia e mapas, mas também de rizoma e desterritorialização/reterritorialização a partir da filosofia da diferença. Entendemos esse empreendimento como relevante para facilitar a compreensão desse modo de fazer pesquisa em educação, principalmente para o campo disciplinar da Geografia,

que compartilha palavras que, no entanto, caminham para sentidos bastante diversos.

Nesse sentido, a própria noção de espaço que fundamenta esse estudo, como uma simultaneidade de histórias-até-então, com múltiplas conexões, encontros e desencontros, que não se submete a recortes e fronteiras delimitadas e que está sempre aberto (MASSEY, 2015), demonstra que adotar a cartografia “tradicional” ou “convencional” como única forma de conceber esse espaço é limitar outras possibilidades de pensá-lo. Outras cartografias também são necessárias para que o cartógrafo dê conta dessas dimensões espaciais, principalmente no contexto da educação geográfica. Cartografias que deram visibilidade a outros mapas que só emergiram no encontro com a poética de Drummond, que foi intercessora e também funcionou como dispositivo inicial.

No tocante à experimentação propriamente dita, podemos afirmar que arte e ciência geográfica, quando funcionam como intercessoras umas das outras, podem propiciar novas maneiras de pensar o espaço. Como consequência, também podem movimentar o pensamento em torno do currículo de Geografia que é trabalhado no ensino básico técnico-profissionalizante.

Durante a experimentação, evidenciou-se, a princípio, no comportamento dos jovens certa subordinação aos discursos propagados pelos meios de comunicação, sobretudo através da internet. Mas, mesmo diante dos processos de subjetivação cognitiva do capitalismo global, aos poucos, os estudantes foram criando processos de subversão. Isso ocorreu porque o poema “Mundo Grande” de Carlos Drummond de Andrade forçou dobras no pensamento dos estudantes. O voo do poeta, por meio da imaginação, influenciou o pensamento dos estudantes.

As possibilidades apresentadas pela experimentação tensionaram algumas dimensões do processo atual de educação em Geografia no ensino básico frente às atuais mudanças em curso no ensino médio e no ensino profissionalizante, o que se configura cada vez menos como formação humana e cada vez mais como formação de mão-de-obra. É oportuno questionar se o componente curricular Geografia nessa etapa escolar não poderia ser o lugar curricular da desestabilização do instituído. Nessa perspectiva política, a Arte, como intercessora, pode funcionar como

importante agente catalizador das subjetividades durante a criação de novos referenciais de vida para esses jovens.

CAPÍTULO 08

Mapas com fotografias: a imanência de outras geografias das cidades.

Foto 32. Mapa Mundi (2008)



**Fotografia com a técnica Digital C-Print.
O mapa é formado por sucatas de computadores, 135cm x 65cm. Série de Imagens Sucata de
ViK Muniz (2008)**

8.1 FOTOGRAFIAS E LIVROS DIDÁTICOS...

Fotografar e observar fotografias como acontecimento que possibilita as fissuras do desentendimento, possibilita outras forças de pensamento. Como dança entre a informação e a imaginação, entre o registro e a invenção, entre a compreensão e o assombro e – quem sabe, abertura nas possibilidades de expressão e criação de sentidos sobre as escolas e a educação. Dizeres fissurados pelos sentidos do que foi e pelos sentidos que vem sem controle pelo adensamento silencioso de luzes no papel, e nesta fissura, acredito habitar a força da imagem fotográfica. (WUNDER, 2011, p. 173).

Em janeiro de 2016, nós fomos a uma exposição de Vik Muniz no Museu da Vale do Rio Doce, em Vila Velha (ES). Até aquele dia nunca ouvimos falar deste artista. Dentre todas as obras que nos surpreenderam uma nos chamou mais atenção. Era uma composição de fotos com um mapa (Foto 1). Passamos por ela diversas vezes e acreditávamos que não fazia parte da exposição. Afinal, quem nunca viu um mapa-mundi.

Mas aquele era diferente. Quando nos aproximamos e observamos de perto, vimos que eram sucatas de computadores, dispostas de uma maneira que o conjunto formava aquele mapa. Ficamos espantados e admirados. Imaginávamos o trabalho que aquele artista teve para montar aquela composição. Nossa concepção sobre fotografias alterou-se profundamente naquele dia. Fissuras e aberturas (Wunder, 2011) foram geradas por aquele quadro. A fotografia deixou de ser apenas aquela superfície que transmitia informação. Era um jogo de luz que nos convidava a criar outros sentidos. Essas percepções nos levaram a pensar sobre o papel das fotografias nos livros didáticos de Geografia, nas revistas e nos jornais locais (Capítulo 4) de Venda Nova do Imigrante.

Seria possível ir além do discurso único que contamina as fotografias publicadas repetidas vezes pelos meios de comunicação? Tornar a escola uma arena para a produção da subjetivação singular em relação aos processos de subjetivação coletiva. Um possível caminho talvez seja possibilitar que o estudante se afaste da ideia de que as fotografias são “provas visuais da existência das coisas – dos lugares – no mundo” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 10).

Foi a partir dessas indagações que nasceu a experimentação “Portfólio de Imagens da minha cidade”. A ideia era partir do pressuposto de que “o ato de ensinar é mais

do que a simples aplicação de conhecimento e de habilidades técnicas” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 12). O objetivo era elevar o pensamento além do comportamento tradicional de “decorar o nome das rochas, rios, capitais de países entre outros exercícios de memorização” (PEREIRA; SEEMAN, 2014, p. 50), a partir da linguagem da fotografia, sem considerá-la como a máxima evidência daquilo que é dado a ver (OLIVEIRA JR; SOARES, 2012). A ideia é quebrar o paradigma de uma fotografia vista como fruto objetivo e neutro de uma captura de cenas a partir de uma máquina, como se fosse testemunha e espelho do mundo (HOLLMAN, 2014, p. 227).

Nas escolas e nas universidades, essa forma de interagir com as fotos, como meras ilustrações que ajudam os alunos a memorizar os conteúdos, impossibilita mobilizar as forças do pensamento criativo (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012). Podemos constatar essa realidade na página desse livro didático (Figura 28) em que três fotos tentam expressar uma ideia de escala para a noção de cidades grandes, médias e pequenas.

Figura 28. Página do livro didático com três fotos sobre o tema urbanização.



Senne e Moreira (2013, p. 198).

Vistas fora do contexto da legenda, é impossível saber qual delas pode ser considerada maior do que a outra. Portanto o que importa isso? Os autores esforçam-se em mostrar alguns elementos estereotipados para indicar o tamanho das cidades. Por exemplo, usando o “grau” de verticalização. Nesse sentido, a legenda reforça essa estratégia e aprisiona qualquer possibilidade de os alunos estabelecerem outros voos imaginativos a partir das fotografias.

“A fotografia no livro escolar é introduzida como uma prova irrefutável, sem suspeita alguma sobre o conjunto de seleção que intervém na captura fotográfica. Assim, os livros didáticos treinam nossos olhos: o ato de olhar volta-se sinônimo de ver com os próprios olhos de maneira direta e também sinônimo de conhecer. Os livros didáticos, através da convergência destes processos, treinam um olhar que faz acreditar, sem questionamento algum, no estatuto de verdade de imagem” (HOLLMAN, 2014, p. 227).

Pensando nesse poder adestrador do olhar, “os alunos tornam-se reféns dos exemplos que os livros didáticos trazem” (PEREIRA; SEEMAN, 2014, p. 51), porque eles são considerados como os portadores do legítimo conhecimento científico (HOLLMAN, 2014). Uma visão que também faz parte do modo de agir de alguns professores:

“Na sala de aula muitos professores tratam do assunto de acordo com os conteúdos do livro didático e isto acarreta um entrave no ensino, pois os exemplos ficam muito longe da realidade visual. Nesse sentido, é importante mostrar que o contexto levado num olhar mais próximo da nossa realidade é de sumo valor, pois expõe que a matéria em sala de aula tem a ver com o espaço onde estão inseridos” (PEREIRA; SEEMAN, 2014, p. 50).

Essa postura do professor em relação aos livros didáticos pode ser ultrapassada se este considerar a reflexão e o pensamento sobre, para além da lógica do senso comum, muito além do raciocínio prático (MOREIRA, CALEFFE, 2008). Construir a postura do *estrangeiro-cartógrafo*, na prática docente “tornando o familiar em estranho e não aceitando como certo o que é conhecido” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 12).

Ao nos depararmos com as revistas e jornais locais recheadas de fotografias, usadas como testemunhas de um passado marcado por sofrimento e superação dos imigrantes italianos, como *estrangeiros-cartógrafos* questionamos se aquelas fotografias representavam mesmo uma possível “verdade” histórica naturalmente aceita sem questionamentos pelos habitantes da cidade. Por que não adotar tal postura também para as fotografias dos livros didáticos?

Nessas circunstâncias, nos coube apresentar a experimentação “Portfólio de imagens da minha cidade” que foi desenvolvida com os alunos do 2º ano do curso técnico integrado ao ensino médio de administração do Instituto Federal de Educação. Era o ano letivo de 2016. O objetivo do trabalho foi o de mobilizar os estudantes a apresentarem as cidades onde moravam ou estudavam através das fotografias. Ficaram livres para usarem qualquer fonte, seja ela digital ou impressa. Além disso, os estudantes deveriam tirar suas próprias fotografias de qualquer parte da cidade ou pessoas. Uma proposta que também nasceu a partir da sugestão do tema “Urbanização” do livro didático que eles usavam (Figura 29).

Figura 29. Capa do livro didático de Geografia.



Senne e Moreira (2013).

A experimentação foi realizada antes dos jovens estudantes se debruçarem sobre as páginas do livro-texto. Deu-se nas seguintes etapas: nas duas primeiras aulas, os estudantes foram organizados em duplas de acordo com a proximidade de suas residências e iniciaram a pesquisa de fotografias usando a internet como fonte. Outros materiais poderiam ser utilizados em casa para complementar o acervo de fotos; Em seguida demos a eles o prazo de uma semana, para que livremente, em qualquer horário tirassem suas próprias fotografias. Nas duas aulas seguintes, os alunos organizaram o material em um software de apresentação e criaram textos e legendas livremente para cada fotografia. Foram alertados para que tomassem cuidado com a identificação das fontes das fotografias de outros autores. As outras

aulas foram organizadas a partir do sorteio das duplas. Ao todo foram elaboradas 22 apresentações, cada uma contendo em média 10 fotografias.

A partir dessa organização algumas indagações surgiram: que imagens foram selecionadas pelos estudantes? Que fotos foram produzidas? Que enquadramentos foram realizados? Que legendas foram criadas? Foi possível transcender a noção de fotografia como registro? Como as fotografias, como expressão artística, possibilitaram os estudantes a pensarem sobre o espaço/lugar, para além do livro-didático?

O que se pretende é responder, pelo menos parcialmente, essas indagações. Essas estranhezas que inquietaram o professor enquanto *estrangeiro-cartógrafo*. Era preciso “arrancar a linguagem fotográfica do silenciamento a que está submetida nos ambientes materiais didáticos habituais ao ser tomado somente como documento de uma realidade que pré-existia ao ato de fotografar” (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012, p. 116). Pretendemos ver a fotografia, “não apenas como uma maneira de ver as coisas de outra forma, mas também de ver outras coisas, de desorganizar as formas, desorganizar as coisas, desorganizar as visões, os pensamentos...” (WUNDER, 2011, p. 160). Deseja também deseja “deixar o olhar dos alunos brincar, se o assim desejassem, abandonando a imposição da ‘imagem-registro’ tão comum em livros didáticos,” (MARQUES; SGOBIN, 2014, p. 184).

A educação geográfica deve limitar-se apenas ao que já está posto? Pensar sobre o espaço e lugar, talvez encontre também fundamentos na ideia de educar o olhar a partir do encontro com as imagens, sejam elas estereotipadas pela *mass media*, ou legitimadas pela ciência, ou produzidas pela arte. Pensando nesse desafio:

“É na escola onde podemos abrir espaços para outros encontros dos olhos com as imagens. O ensino volta a ter uma importância chave: a educação do olhar poderia começar abrindo possibilidades de desmontar ordens visuais das que somos parte e de compor novas montagens que tragam ao primeiro plano a densidade e complexidade do olhar” (HOLLMAN, 2014, p. 238).

A sala de aula pode ser a trincheira de resistência em relação à imposição de modelos de pensamento sobre o espaço e lugar. Há muitas máquinas de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 2013) que pretendem dilapidar as consciências singulares dos estudantes, através de uma pseudo-solução de inclusão dos jovens no mercado

de trabalho por meio dos cursos técnicos profissionalizantes. Uma lógica que encontra alguns problemas diante da complexidade que caracteriza as sociedades atuais que estão conectadas, com várias realidades, que impedem de pensar na ideia de uma “identidade” seja ela cultural, social, religiosa etc., porque na verdade, não há uma identidade.

A propagação dessa maneira de pensar sobre o espaço e lugar, como superfícies homogêneas, dá-se, sobretudo através das imagens difundidas pela televisão, pelas publicações impressas jornalísticas e científicas e ainda ganham potência de capilaridade pela internet. É urgente educar o olhar sobre as imagens. Eliminar das fotografias o significado fixo, rígido, como se fossem representações reais e buscar criar ambientes de fabulações a partir do encontro entre os estudantes e fotografias (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012).

“A partir destas leituras e imagens, fica mais tranquilo para os alunos tomarem as fotografias não como ilustrações ou miradas sobre os lugares, dando a eles certas formas e sentidos que estão presentes nas fotografias. Elas passam, portanto, a serem lidas como grafias que se estabelecem em nós, nos dizendo dos lugares e do espaço geográfico” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 12).

É a atitude de criação dos artistas, como os poetas, que conseguem traduzir imagens em palavras e vice-versa; como os pintores que movimentam o pensamento dos que olham suas obras, a partir das cores, da intensidade e da direção das pinceladas; dos músicos que despertam nas imaginações imagens do mundo através das melodias. O mundo complexo (MORIN, 2013), tem problemas complexos e exigirá dos jovens a criatividade para solucioná-los e propor outros. Para mover o mundo, assim como se move o pensamento sobre o espaço e o lugar.

As imagens repetidas dos pioneiros imigrantes italianos provocaram no *estrangeiro-cartógrafo* inquietações que possibilitaram pensar em estratégias de colocar a educação geográfica do contexto técnico-profissionalizante, sempre no *entre*. Isso não ocorreu porque as fotografias das revistas e jornais locais davam abertura para esse *entre*. E sim, porque a atitude de estar de *fora* é que provocou no estrangeiro a sensação de estranheza que mobilizou o seu pensamento.

8.2 FOTOGRAFIAS: OUTRAS IMAGENS, OUTRAS GEOGRAFIAS

Nossas digitais não se apagam nas vidas que tocamos. [...] Ficando aqui o dia inteiro, ou vivendo desde quando a gente nasceu ou não. [...] Essa visão única que a gente tem da nossa cidade, compõe para uma imagem geral. (Estudantes do curso técnico do IFES, 2016)

Durante a experimentação, que partiu do tema “O espaço urbano do mundo contemporâneo” (SENE; MOREIRA, 2013), não houve nenhuma orientação para que os estudantes se debruçassem antes no livro-texto, para iniciarem suas pesquisas, seleções e produções de imagens. Não importava de onde estas viriam, se de atlas, ou de materiais impressos, ou da internet. A única orientação que foi dada é que além destas imagens previamente produzidas que eles também tirassem as suas próprias fotografias.

O ambiente das apresentações foi o Laboratório de Cartografia Geográfica e Gestão Socioambiental (LABGEO-IFES) daquele campus. Organizamos as carteiras em dois semicírculos, e disponibilizamos para os estudantes um computador conectado à internet, um Datashow e uma TV de 42 polegadas para as apresentações.

Era o instante de parada em uma “escola com seu fio do tempo quebrado pelos sinais que separam as aulas, pelos bimestres que separam os conteúdos, pelos anos... Esmagada pela imagem de um tempo que corre, por tudo que querem fazer caber nela” (WUNDER, 2011, p. 157). Era necessário adquirir fôlego, desenvolver o desapego dos livros didáticos, que transformam as mochilas em cruzes pesadas e que fazem os passos dos estudantes se arrastarem pela escola. E assim, os trabalhos foram apresentados seguindo a ordem de um sorteio prévio. As imagens das cidades de Conceição do Castelo, Afonso Cláudio e Venda Nova do Imigrante perfilaram-se pelo telão e pela Tv.

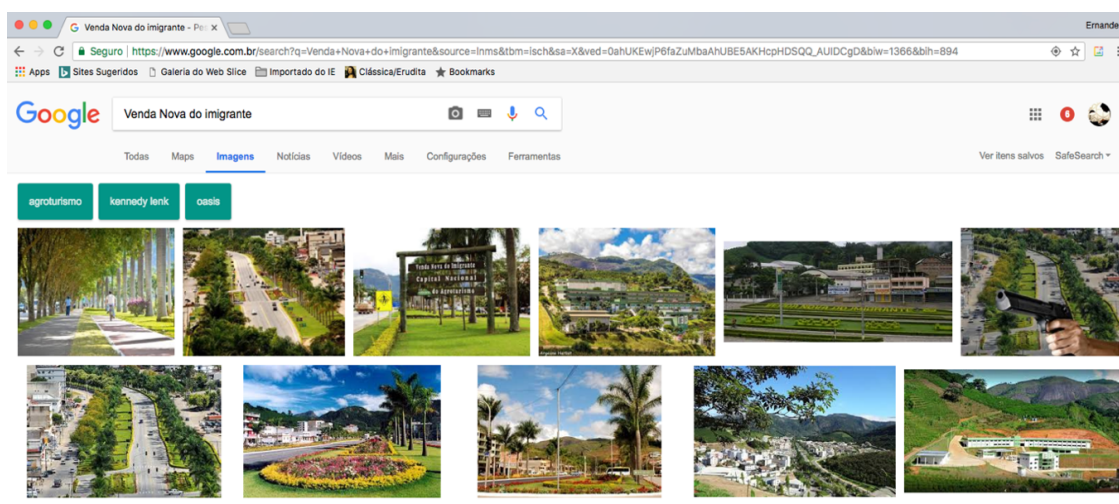
Muitas dessas imagens se revezavam e se repetiam entre os trabalhos. Inclusive as fontes eram as mesmas porque a maior parte dos grupos usou o Google®. Se os verbetes Venda Nova do Imigrante, Afonso Cláudio e Conceição do Castelo, por exemplo, forem digitados na ferramenta de busca por imagens do Google®, será possível constatar a presença das mesmas fotografias, dos mesmos enquadramentos, dos mesmos lugares, que também foram apresentados pelos estudantes (Fotos 33 a 37).

As imagens em suporte digital resultam de um processo de interpretação numérica que transforma informação (captadas/sintetizadas) de diferentes tipos em informação visual, com formas, cores, texturas etc.; definidas pelos algoritmos de 'interpretação de dados" (PARRA, 2011, p. 177).

Entretanto, os estudantes ao se depararem com as imagens, a partir dos verbetes que utilizaram no buscador, consideraram-nas como a expressão legítima da realidade. Alguns grupos se contentaram com essas imagens, limitaram-se a apresentar sua cidade a partir da ótica disponível pelos meios digitais. A maior parte das imagens selecionadas tinha o caráter documental em situações que poderiam ser vistas no cotidiano (OLIVEIRA JR., 2009, p. 15). A escola, os estudantes e professores são bombardeados por essas imagens. Imagens que não são questionadas. Quem as fotografou? Qual era a intenção do autor daquela fotografia? As imagens da internet intensificaram o processo de despolitização das mesmas, enfatizando a beleza, a paisagem-mercadoria, o lugar-mercadoria e o espaço-mercadoria. Isso se dá porque:

"A imagem em mídia digital, é herdeira de uma tradição visual, que irá influenciar os seus possíveis usos e interpretações. Basta verificar o emprego frequentemente dado às máquinas fotográficas e videográficas digitais: registro de coisas e eventos cotidianos voltados a servirem de suporte da memória" (PARRA, 2011, p. 182).

Foto 33. Página de imagens do Google, com o verbete Venda Nova do Imigrante - ES



Disponível em< www.google.com.br> Acesso em 16/12/2017.

Foto 34. Ciclovia de Venda Nova do Imigrante- ES.



Disponível em< www.google.com.br> Acesso em 16/12/2017.

Foto 35. Igreja Matriz de venda Nova do Imigrante – ES.



Disponível em< www.google.com.br> Acesso em 16/12/2017.



Disponível em< www.google.com.br> Acesso em 16/12/2017

Foto 37. Placa Turística na entrada de Venda Nova do Imigrante - Rodovia Br_262.



Disponível em< www.google.com.br> Acesso em 16/12/2017

Dessa forma, na sociedade atual constantemente conectada pela internet, torna-se difícil libertar-se do poder influenciador dessas imagens. Elas naturalizam-se a ponto

de aparecerem de forma espontânea nos trabalhos dos estudantes do ensino básico. De forma sutil e efetiva:

“estas imagens estão a grafar em nós pensamentos sobre o espaço geográfico. Impregnados no visual, nos chegam também sentidos para estes lugares, maneiras de significações uns em relação aos outros, propondo-nos raciocínios e imaginações acerca de cada um deles e das relações que existem entre eles” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 10).

Essas imagens agenciam as subjetividades dos alunos e professores. Determinam até mesmo os enquadramentos, o que deve ser incluído ou excluído na fotografia (Foto 38). Educam o olhar, no sentido de serem aceitas incondicionalmente. Delimitam a maneira de mapear os espaços e lugares como processos de decalques. Sem vida, sem movimento, sem conflitos, sem política como se fossem estátuas que glorificam a máxima verdade do mundo contemporâneo. Essas imagens “acabam funcionando como um dispositivo de interpretação e, ao mesmo tempo, de produção de legitimidade” (PARRA, 2011, p. 187).

Foto 38. Vista panorâmica de Venda Nova do Imigrante - ES



Estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Essa perspectiva que dá legitimidade para essas imagens não possibilita ver além do que elas mostram. O que escondem? Por que escondem? Talvez essa poderia ser uma estratégia para a Geografia da escola básica: “ensinar a olhar as inclusões e exclusões significaria dar a ver como cada imagem cartográfica oferece diferentes perspectivas do mundo e quais são as inspirações políticas delas” (HOLLMAN, 2010, p. 181). Talvez, partindo desse pressuposto, os estudantes olhariam a fotografia de outro modo, como um instrumento tão importante quanto os próprios mapas. Ferramentas que superam a ideia de meras ilustrações e que passam “a serem lidas como grafias que se estabelecem em nós, nos dizendo dos lugares e do espaço geográfico” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 12).

Outros trabalhos destacaram os aspectos da temporalidade como critérios de seleção e exposição das fotografias. Considerando o tempo e espaço como duas categorias isoladas, onde apenas o tempo se move enquanto o espaço, como suporte dos acontecimentos, é fixo. A igreja matriz de Afonso Cláudio (Foto 39), continua com os seus signos religiosos impondo-se sobre o espaço que a circunda, atribuindo a ideia de fixidez sobre o espaço que a suporta. As fotos conferem a posição da igreja como testemunha fixa, das mudanças ao longo do tempo que ocorrem sobre o espaço que é apresentado como uma descontinuidade, fragmentada em tempos diferentes. Espaço como uma espécie de prisão da temporalidade. “Com esse tipo de espaço seria, sem dúvida, impossível ter a história como devir” (MASSEY, 2015, p. 47). Mais uma vez, os signos emitidos pela construção da igreja, violentando os que são tocados pelas fotografias, propagando um sussurro permanente: “aqui as coisas não se movem”.

Foto 39. Igreja Matriz de Afonso Cláudio em tempos diferentes - ES



Composição dos estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Ainda seguindo essa perspectiva, outra foto com a vista panorâmica de Venda Nova do Imigrante (Foto 40), também denuncia essa noção rígida do espaço como superfície. E também como materialização da memória. O espaço, das formações rochosas, que se espalham no horizonte da fotografia, parece ser o mesmo. Somente as construções da cidade é que mudaram. Nessa condição “a fotografia traz uma emanção luminosa do passado, envia-nos a fatos que podem ser identificados em um tempo cronológico [...]” (WUNDER, 2011, p. 170) que prepondera sobre o espaço e o lugar, reduzidos a simples superfícies de suporte onde ocorrem os acontecimentos. Retirando deles toda a potência que possuem.

Foto 40. Vista Geral de Venda Nova do Imigrante em tempos diferentes.



Composição dos estudantes do curso técnico – IFES (2016)

Essa proposta da composição de fotografias em antes e depois também tem uma conotação ambiental cuja:

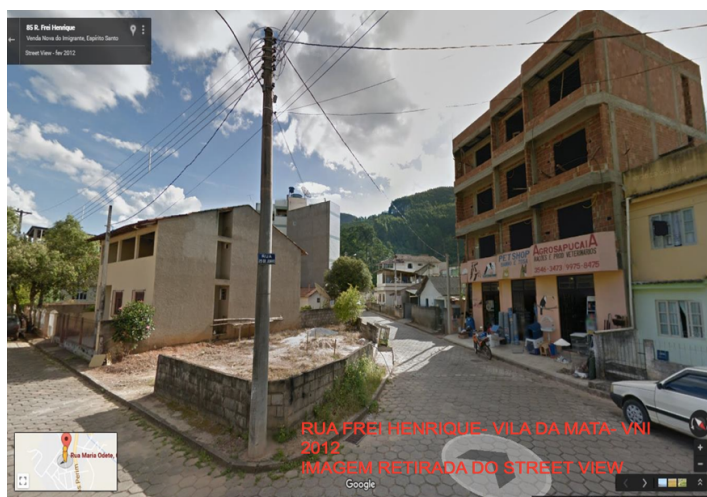
finalidade é surpreender o leitor através da visualização do processo de mudança de algum evento com consequências ambientais. A modalidade mais usada é a composição de duas ou mais imagens do mesmo território

em dois momentos: antes e depois do surgimento da problemática ambiental” (HOLLMAN, 2014, p. 233).

Essa composição temporal é uma estratégia muito utilizada pelos livros didáticos, revistas, jornais e campanhas publicitárias de Organizações não governamentais, amplamente divulgadas pela internet. Ratifica a dicotomia entre tempo e espaço. As mudanças ambientais, como fenômenos, foram apresentadas como coisas fora do espaço. Restringindo ainda mais o pensamento sobre o espaço e lugar.

Outras sequências de fotografias limitaram-se a reproduzir a mirada realizada pelo *software Street View* da empresa Google® (Foto 41). Os critérios de seleção e produção de fotografias seguiram as mesmas focalizações.

Foto 41. Bairro Vila da Mata (Venda Nova do Imigrante) em tempos diferentes.



Composição dos estudantes Ifes (2016).

A ideia era mostrar as mudanças das construções sobre o espaço, ao longo da passagem de um tempo mais curto. Além do aprisionamento do tempo sobre o espaço das fotografias, também há a limitação da maneira de focar a câmera, tentando imitar aquele previamente produzido. Mesmo assim as imagens continuavam sendo apresentadas como algo pronto e acabado corroborando para determinar também as maneiras de ver o mundo.

Como escapar desses processos que dizem o que se deve olhar e como olhar? Para o professor de geografia, em um ambiente técnico e profissionalizante, talvez seja interessante atentar-se “a forma como uma determinada cultura visual e socialmente instituída, conformando os possíveis usos e significações dos produtos de uma tecnologia comunicacional” (PARRA, 2011, p. 182), está impregnada na prática de ver o mundo dos estudantes. De fato, ao navegar pela internet, o estudante mergulha em um mar de imagens fotográficas que o lança para qualquer lugar espalhado pela superfície do planeta (OLIVEIRA JR., 2009). Eliminam as distâncias, eliminam as estranhezas e propiciam experiências de estar nos diversos locais do planeta, sem de fato tocá-los fisicamente.

Nessas circunstâncias, na medida em que os trabalhos eram apresentados, as mesmas imagens, enquadramentos, focos, legendas, luzes e sombras desfilavam pelo projetor. Os grupos de estudantes pareciam disputar entre si qual a cidade tinha mais aparelhos urbanos turísticos. As fotografias iam perdendo sua grande potência de criar outros encontros, outras geografias, tudo estava confortável. Os pensamentos estavam estabilizados. As cidades pareciam ser as mesmas em suas cores, enquadramentos e conteúdos. Até que uma sequência de imagens começou a provocar a estranheza, o caos, o silêncio, a desordem e a dúvida: “será que era para fazer o trabalho assim?” Ou, “Não entendi nada. Que fotografias são essas?” Era a apresentação de uma dupla de meninas que morava em cidades distantes de Venda Nova do imigrante. Mas que a viviam, o dia inteiro e todos os dias, porque precisavam ficar nela durante toda a semana, em função da escola. Antes de iniciarem, alertaram a todos que os enquadramentos de cada foto foram sendo idealizados na medida em que elas passavam pelos locais que queriam apresentar em fotografias. As jovens mostraram que:

As fotografias desarranjam os nossos discursos sobre as coisas e os seres; nelas, eles também ganham outras formas. Há a potência do corte, do apagamento, da sombra, da luz, da transformação das cores, em especial nas imagens em preto e branco, da justaposição, do adensamento de corpos e da retenção do efêmero. As fotografias, além de reterem marcas, também criam outras (WUNDER, 2011, p. 167).

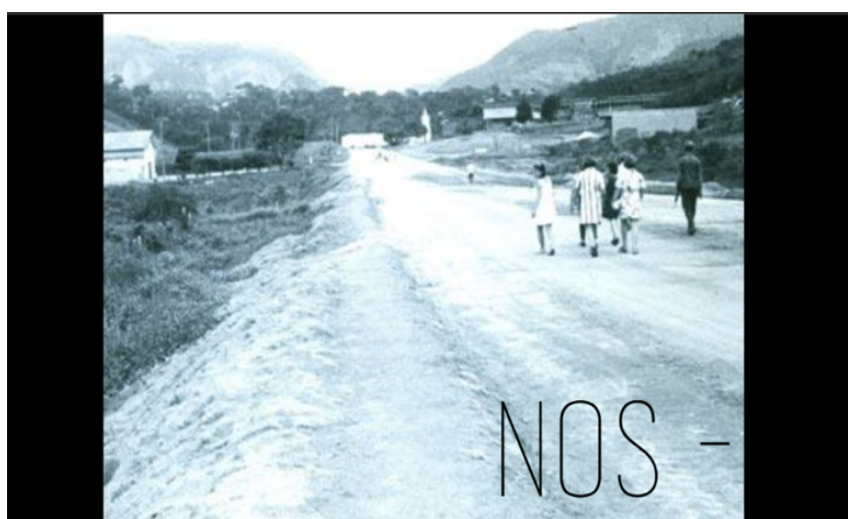
Na medida em que a apresentação foi acontecendo, era possível constatar a estranheza no olhar dos estudantes que assistiam. Não sabiam o que dizer. Era uma sequência de fotos diferente de tudo que eles haviam visto até aquele momento (Fotos 42 a 54).

Foto 42. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 43. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 44. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 45. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



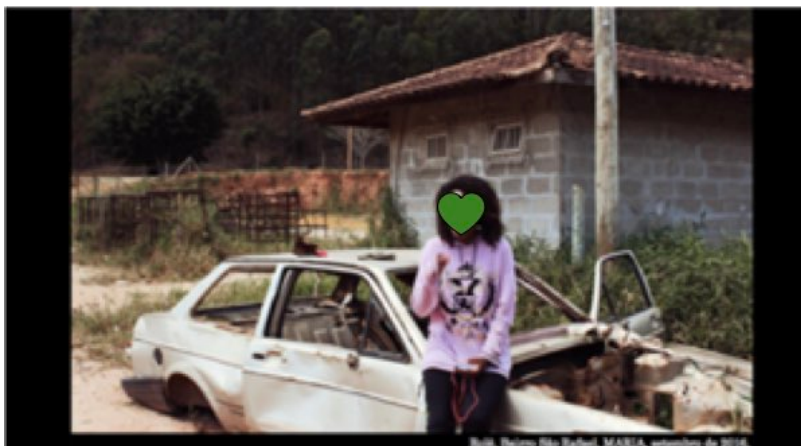
Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 46. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 47. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 48. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 49. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 50. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 51. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 52. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 53. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Foto 54. Slide sobre Venda Nova do Imigrante (ES) – “Portfólio de Imagens da Minha Cidade”.



Produzido pelas estudantes do curso técnico – IFES (2016).

Além de suas próprias fotografias, havia dois textos, um lido em voz alta, retirado de um filme chamado “Lembranças (*Remember me*)”, 2010, com atuação de Robert Pattison, dirigido por Allen Couter e escrito por Will Fetters, um drama que trata de perdas familiares, ligadas ao suicídio. Não se pode ainda afirmar se isso tem relação com os casos de suicídios, que são comuns nessa região. Outro texto presente nas legendas. As autoras das fotografias criaram um ambiente bem dramático e reflexivo. Alguns alunos, nativos da cidade de Venda Nova do Imigrante, não reconheceram os lugares fotografados. Porque esses espaços revestiram-se de outros significados. Enquadramentos que não aparecem na internet. Causaram a estranheza e mobilizaram os pensamentos, porque alguns alunos imaginaram outros lugares longe de Venda Nova do imigrante.

O título também foi desafiador “Nos, a cidade, Nos-sa, cidade?” Que remete pensar em muitos sentidos. As duas ressaltaram sua condição de estrangeiras naquela cidade que sempre afirma que está de braços abertos para receber os estrangeiros e os turistas. Mas que no cotidiano estabelece distâncias seguras daqueles que acabam de chegar. Cada fotografia revelava detalhes do cotidiano, que não aparecem nas imagens difundidas pelos meios de comunicações. “Nos” também remete ao pensamento dos “nós” que ainda precisam ser desatados na cidade.

A composição das fotos criou outras narrativas sobre a cidade. Outras maneiras de contar a sua história e de pensar sobre o espaço. Essa estratégia, intuitiva, ao modo de ver desse professor pesquisador, e também estrangeiro, está intimamente ligada às:

fábulas as/com/através das fotografias [que] seria, sobretudo, experimentar outras possibilidades do pensamento que não negam as formas já instituídas de pensar as fotos, mas sim fazem derivar esse pensar instituído para outras possíveis imaginações da realidade geográfica a que nos remetem as fotografias (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012, p. 116).

Os *closes*, os sorrisos, o flagrante do cachorro, o lixo e o muro, a escadaria da famosa igreja central de São Pedro, provocaram as imaginações dos estudantes que assistiam à apresentação. Nem mesmo os textos lidos foram reconhecidos por aqueles que assistiram ao filme. As fotografias movimentaram o pensamento pelo encontro delas com os outros estudantes (WUNDER, 2011). Despertaram indagações: “Que cidade é essa?” É a mesma que cada estudante passa todos os dias quando saem de suas casas e se dirigem para a escola. Eles não reconheceram esse lugar. Brotaram em suas mentes cidades imaginárias, lugares abstratos que por breves instantes durante aquela apresentação, fez com que eles se libertassem das amarras da subjetivação dos meios de comunicação ancorados por políticas de poder simbólico que constroem imagens de si próprio, e da cidade, destacando suas glórias e belezas. Por breves momentos, o professor *estrangeiro-cartógrafo* renovou suas esperanças de que a arte pode criar micropolíticas, que pode elevar os estudantes dos cursos técnicos para além daquilo que é dado, posto e imposto pelas regulamentações, pelo currículo endurecido, pela necessidade de formar técnicos que simplesmente reproduzem comportamentos na sociedade.

Os signos da arte que provocaram o pensamento para a essência máxima da diferença (DELEUZE, 1987). As autoras não fizeram questão de explicar o que era cada fotografia. Deixaram que a plateia fizesse esse trabalho. Apenas afirmaram que não havia roteiro e que a necessidade de tirar as fotos foi surgindo durante as caminhadas. A máquina estava sempre preparada para o devir, para a imanência, para a potência. “O andar do vagabundo permite minar coisas no espaço geográfico que o olhar ‘escolar’ talvez reais aceitem, ônus do ‘acerto e errado’, da rigidez da escola que constrói; um ‘caminho reto’ ”(MARQUES; SGOBIN, 2014, p. 187).

As cenas não representavam o congelamento de um instante, não eram apenas registros de memórias, constituíam “obras de uma linguagem, da linguagem fotográfica, que poderia ser arrastada à potencialidade mais ampla se tomada como força expressiva — fabuladora — de novos pensamentos” (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012, p. 116). Aí está a potência e não no encadeamento de assuntos e imagens, porque o que se quer é que o estudante que passeie pelas possibilidades de criar ficções (MARQUES; SGOBIN, 2014).

Ao final da apresentação, após esse turbilhão de ondas de pensamentos, dirigidos pela imaginação provocados pelas fotografias. Houve silêncio. Os alunos olhavam para o professor e se perguntavam se o que viram era o certo. Pairou um silêncio que só foi interrompido depois de certo tempo pelas palmas, puxadas pelo professor, que foi seguido por muitas indagações por parte dos alunos. A arte cumpriu o seu papel de mobilizar seus pensamentos sobre o espaço e lugar.

OUTRAS POSSIBILIDADES...

A partir do que foi apresentado, percebemos que jornais, revistas, rádios e TVs locais criam uma narrativa, coerente e principalmente mediada pelas imagens, devido ao grande poder agenciador que elas possuem (HOLLMAN, 2014). Realizam apagamentos de outras histórias, que à maneira de ver dos mercados não trazem consigo uma estética atraente, como as narrativas provenientes dos povos indígenas Puris e dos povos negros que habitaram, trabalharam e constituíram os espaços que compõem atualmente esses lugares. Condição que impedem pensar

os lugares como uma coleção de múltiplas trajetórias diferentes que se atravessam (MASSEY, 2015).

Tal situação, como afirma a epígrafe no início deste capítulo elaborada pelas alunas, gera uma narrativa única que determina a imagem geral sobre o lugar nas mentes daqueles que nasceram, cresceram e habitaram a região.

Como prova, foi apresentada através das fotografias, amplamente difundidas pelas revistas e jornais locais, essa possível narrativa: a do sofrimento e superação do imigrante italiano. Ao deparar-se com essas imagens e com a repetição das mesmas, dúvidas emergiram: e as narrativas dos povos indígenas? O que aconteceu com os povos negros após a abolição da escravidão? Perguntas que nasceram de grandes lacunas que estão presentes nos documentos impressos até então analisados.

Nesse sentido, os estudantes estão imersos nesse universo imagético único, e ainda no contexto técnico profissionalizante que, na sua essência, é constituído por padrões que devem ser assimilados pelos estudantes e reproduzidos no mercado de trabalho. Como fugir desses processos de subjetivação? Como criar ambientes e contextos de emancipação nessa modalidade de educação?

Como tese de que as linguagens das artes propiciam aos estudantes a elaboração de mapas e não decalques (DELEUZE; GUATTARI, 2011a), nasceu a ideia de implementar essa Oficina de “Portfólios de Imagens da minha cidade”. A princípio para verificar como os processos de subjetivação estão entranhados no modo de ver o mundo, dos estudantes.

Durante o processo de elaboração (seleção, produção e composição) e apresentação dos resultados, foi possível constatar como as narrativas externas que exortam os aspectos turísticos, bem como a visão da fotografia como repositório de imagens, estão presentes na maneira de ver o espaço/lugar dos estudantes.

Desse modo, a arte da fotografia permitiu também ver que os processos de subjetivação podem ser subvertidos, podem ser quebrados, podem ser ultrapassados. O trabalho “Nos, a cidade, Nós e a cidade?” de duas estudantes, provocou o silêncio, a desordem, outras narrativas, outras possibilidades de

geografias. Criaram instantes de reflexão que fez com que os alunos imaginassem que aquelas fotografias se relacionavam com outras cidades imaginárias. Nesse momento a linguagem da arte fotográfica agenciou um comportamento semelhante ao dos artistas poetas, por exemplo. A fotografia deixou de ser apenas um registro em um papel sem vida para transformar-se em:

um resto que contém uma potência de criação de sentidos ao mesmo tempo *corpóreos* e *incorpóreos*, sentidos que vivem e morrem entre a intenção de deixar marcas e a imprevisibilidade que se faz pela própria linguagem fotográfica. No ato de pensar *por* fotografias, escorregar por esse *entre-lugar*, um *entre* indefinido que gera o *acontecimento* como *quase*, como força indizível – o sentido último que nunca se alcança – e no padecer da impossibilidade, quem sabe, palavras outras, sentidos outros. Focar esse justo desequilíbrio, essa pulsação vibrátil que não nos possibilita dizer onde está a linha que separa uma coisa e outra, numa criação de sentidos que se faz entre a finitude e a infinitude do tempo. Quase morte, fio de vida e pulsar (WUNDER, 2011, p. 171, grifo da autora).

Esse agenciamento entre a ciência geográfica e a linguagem fotográfica como arte é que pode mover o tipo de pensamento sobre o espaço e lugar, para além do livro didático. É a aposta dessa pesquisa, de criar situações de educação geográfica por rizomas. Por infinitas possibilidades de conexões. De ampliar a ideia sobre a cidade, sobre a urbanização incluindo a experiência do corpo. Como foi para as estudantes que posaram diante das suas fotografias em lugares e detalhes incomuns para o senso comum.

Talvez seja essa a saída para que a educação geográfica crie situações em que mais subjetividades individuais sejam estabelecidas, para que outras possibilidades de geografias sejam geradas, mais alinhadas à perspectiva da criatividade, de criação de problemas, além da simples resposta dos mesmos. Sempre no sentido de mobilizar todas as faculdades da inteligência e da imaginação do ser humano, que são responsáveis pela sua consolidação como ser que também faz parte da natureza como criação e co-criador.

ENFIM, OUTRAS ABERTURAS...

ENFIM, OUTRAS ABERTURAS...

Afinal, a melhor maneira de viajar é sentir.
Sentir tudo de todas as maneiras.
Sentir tudo excessivamente,
Porque todas as coisas são, em verdade, excessivas
E toda a realidade é um excesso, uma violência,
Uma alucinação extraordinariamente nítida
Que vivemos todos em comum com a fúria das almas,
O centro para onde tendem as estranhas forças centrífugas
Que são as psiques humanas no seu acordo de sentidos.

(Pessoa, 2007, p.224)

Agora estamos no ponto de *quase-chegada* dessa pequena jornada como *estrangeiros-cartógrafos*. Talvez essa viagem nunca terá um ponto final, porque pontos finais indicam que cessam todas as faculdades criadoras dos seres humanos. A nosso ver elas são infinitas, pois não sabemos onde começam ou onde terminam. Talvez nunca saberemos. É como disse o poeta Fernando Pessoa (2012, p.224) “A melhor maneira de viajar é sentir”. Portanto, essa jornada não se encerra aqui, assim como os rizomas deleuzeanos. Ela se abre para outras viagens repletas de transformações e incompletudes.

Até o momento o que vimos? O que sentimos? **Pensamentos-atlas** são muito mais interessantes que os **conhecimentos-ilhas**. Mas as duas formas de apreender o mundo podem ser úteis quando uma interfere na outra. Precisamos criar condições para explodir as fronteiras que impedem os atlas de se consolidarem (OLIVEIRA JR., 2017). Resistir às palavras de ordem (DELEUZE; GUATTARI, 2011a) que buscam limitar o nosso pensamento. Tecer teias e redes (OLIVEIRA JR., 2017) porque estas potencializam os atos de criação (DELEUZE, 1999), pois pensar não significa apenas calcular, medir, raciocinar (LAROSSA, 2014a). Pensar também é sentir a intensidade das experiências que nos sacodem.

É possível que muito de nossa “geografia” esteja na mente, que carregamos conosco imagens mentais dos lugares onde vivemos e elas podem estar em conflito ou podem causar conflitos (MASSEY, 2017). Afetam nossos comportamentos e nossas maneiras de ver o mundo que nos cerca. Nesse sentido, podemos examinar como essas imagens são produzidas e que efeitos elas têm sobre nossas atitudes: isso significa pensar geograficamente (MASSEY, 2017).

Percebemos durante essa jornada que essa maneira de pensar reverbera no que

compreendemos sobre espaço e lugar. Não cabe mais somente pensá-los como pontos fixos, estáticos, geométricos que podem ser medidos e que se comportam como um palco onde a coisa mais importante acontece: a vida. Vimos que o espaço não pode estar subordinado e nem limitar o tempo, que ambos podem existir juntos de forma coetânea, sempre inacabados, sempre em devir (MASSEY, 2015). Espaços constituídos por infinitas trajetórias oriundas de todas as áreas de conhecimento humano, trajetórias políticas que estão à mercê dos ventos da vontade humana (MASSEY, 2015), que repercutem também no que entendemos sobre o lugar, constituído por essa constelação de trajetórias que mudam todos os instantes (MASSEY, 2015).

O espaço e o lugar não são pontos fixos em uma folha plana, com a única finalidade de serem apontados pelos nossos dedos quando queremos saber onde ficam as coisas. Imaginar o espaço geográfico consiste em tolerar “a possibilidade de que existem muitas histórias acontecendo ao mesmo tempo e com significado político” (MASSEY, 2017, p.38). “Os lugares são lugares de encontros de diferentes pessoas, diferentes grupos, diferentes etnias” (MASSEY, 2017, p.39). Portanto, cabem ainda outras histórias, outras geografias, outras aberturas para além do discurso homogêneo do sofrimento e superação dos imigrantes italianos e alemães na região serrana do Espírito Santo. Há lugar para os índios cujos antepassados foram “adestrados” e exterminados, há lugar para as trajetórias dos afrodescendentes, cujos antepassados foram escravizados, e de outros povos que também imigraram.

Notamos, durante essa jornada, que essa liberdade de sentir o pensamento nos colocou na situação de reavaliar nossas ideias sobre cartografias e mapas. Pelo menos por breves instantes, deixamos um pouco de lado as definições consagradas de mapas e cartografia, para que possamos examinar as produções subjetivas sobre espaço e lugar mobilizadas pelos signos emitidos pela arte: poesia e fotografia. As experimentações mostraram que a imaginação geográfica não tem limites. Nesse sentido, fomos compelidos a repensar o papel da Geografia enquanto disciplina escolar. Para que afinal ela serve? Para permitir o Estado controlar a imaginação das pessoas, os recursos e para fazer a guerra (LACOSTE, 1988)? Talvez, possamos concluir, a partir das experimentações com poesia e fotografia, que a Geografia, enquanto componente curricular, pode “contribuir para os/as

estudantes compreenderem e interpretar as suas próprias reações às pessoas e aos lugares e para a reflexão sobre as perspectivas dos outros que podem ser diferentes das suas” (MASSEY, 2017, p.40).

No entanto, não podemos nos esquecer de que essa reflexão só foi possível porque as linguagens da arte mobilizaram a potência do pensamento dos estudantes porque “toda a realidade é um excesso, uma violência, uma alucinação extraordinariamente nítida” (PESSOA, 2012). Somos violentados por ela porque tudo em nossa volta emite os seus mais diversos signos (DELEUZE, 1987). Tudo no final das contas converge para os signos da arte que são capazes de nos levar para os níveis mais elevados de interpretação da diferença (DELEUZE, 1987). Esses signos nos levam para as zonas conceituais de indiscernibilidade (DELEUZE; GUATTARI, 2013). Onde somos forçados a criar mecanismos de sentidos próprios e caracterizados pela diferença. Dessa forma, testemunhamos através das experimentações que essa articulação entre a ciência geográfica e a arte propiciou aos estudantes condições de produzirem seus próprios mapas abertos, conectáveis e rasgáveis (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

As experimentações com fotografias e com a poesia desterritorializaram essas imagens-clichês sobre o espaço e o lugar. Aquilo que estava posto pelos meios de comunicações locais. As estudantes, autoras das fotografias, não se preocuparam em reterritorializar outras imagens. Apenas as desconstruíram. Mostraram que as imagens-clichês, que tomam os pensamentos das pessoas sobre os espaços e lugares, são frágeis, volúveis e líquidas (BAUMAN, 2014). Tal desterritorialização abriu portas para o devir. Provaram que é possível sim subverter as normas – a partir de dentro do sistema de subjetivação – mostrar outras possibilidades, além do que se julga “certo, estável, tradicional”. Apenas suscitaram novas questões mobilizando o pensamento sobre o espaço: “Essa foto é de qual lugar?” “Nunca tinha prestado atenção para esse detalhe?” “Eu pensei que esse lugar era outro?”

Durante a experimentação com a poesia de Carlos Drummond de Andrade, os estudantes recortaram e espalharam sobre a mesa, expressões (conceitos) até então muito caras e bem definidas para a geografia: espaço, territórios, regiões, lugar, ilhas, países etc. Os estudantes descobriram que seus significados não se resumem apenas aos livros didáticos. Diante dessa contestação, driblando a

insegurança, mas agarrando-se à liberdade que somente a arte propicia, essas expressões foram remontadas em outras composições de versos e de desenhos feitos à mão. Se o sistema educacional não permite que os estudantes recortem essas expressões dos livros didáticos, dos atlas e dos mapas, então que se faça isso com os versos, aproveitando-se de toda a liberdade poética. Tomados pela leveza e pelas incertezas, os estudantes brincaram com elas e criaram outras geografias, tímidas, mas expressivas. Outros significados de mundos emergiram. Dimensões psicológicas se misturaram com as dimensões geográficas e geraram híbridos de mundos que não cabem nos livros didáticos, nos manuais de ensino e nas bases curriculares.

Essa jornada nos permitiu descobrir que a escola básica é uma grande oportunidade para que professores e estudantes derrubem e eliminem o mito da totalidade, do pensamento homogêneo sobre o espaço e lugar. Os jovens estudantes, mesmo dos cursos técnicos estão propícios para a abertura de múltiplas janelas de aprendizagem. No entanto, foi preciso apoiar-se nas linguagens das artes (fotografia e poesia), para mobilizar os seus pensamentos. Dar lugar para outras histórias (VATTIMO, 1992) e outras trajetórias (MASSEY, 2015).

Nesse sentido, a postura do *estrangeiro-cartógrafo* foi fundamental, para que essas aberturas aflorassem. Um estrangeiro – como o protagonista do escritor Albert Camus e como os heróis do poeta Apolônio de Rodes – sempre aberto para “novas” experiências, pronto para adaptar-se às novas circunstâncias impostas pela multiplicidade de signos emitidos pelo mundo. Apoiado na conduta do “Fora”, mas ao mesmo tempo dentro dos sistemas fechados, pronto para subvertê-los e deformá-los (FERRAZ; NUNES, 2012).

Como dissemos no início dessas considerações, a jornada ainda não acabou. Estamos apenas em um porto provisório, abastecendo-nos com mais alimentos, ferramentas e disposição para prosseguirmos a viagem. Ainda há muitas outras aventuras para experienciarmos. Ainda há muitos problemas para criarmos. Ainda há muitas rotas para abriremos para que outros *estrangeiros-cartógrafos* possam também navegar por elas e também criarem novos caminhos que ajudem a compor a nossa imaginação geográfica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÃO, Edilson; FURQUIM JR., Laercio. **Geografia em rede**, vol. 1. 1ª. ed. São Paulo: Editora FTD, 2013, 288 p.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, p. 853-865, set/dez, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do Mundo**. – São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos de aprendiz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012a.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In.: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do Métodos de Cartografia**. 4ª reimpressão. – Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. – Rio de Janeiro: Editora Companhia das letras, 2012.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In.: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do Método de Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. – Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. 207 p. 4ª.

BAUMMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Línio Dentzien. – Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BELLEZA, Eduardo de Oliveira. **Manoel de Barros: Poesia intercessora de geografias menores em vídeo**. Revista Geografares, Edição Especial, p.118-132, 2014.

BOLIGIAN, Levon; ALVES, Andressa Turcatel. **Geografia: espaço e vivência**. vol 1.-- 2ª edição. -- São Paulo: Editora Saraiva, 272 p., 2013.

CALDAS, Thais Evangelista de Assis de. **Os Argonautas, de Apolônio de Rhodes, e a tradição literária**. Revista Códex, v. 1, n.2, p.85-104, 2009.

CASTELLAR, Sonia Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In.: ALMEIDA, Rosângela Doin (org). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. – São Paulo: Editora Contexto, 2011. 192 p.

CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da educação?. In.: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina, (Orgs.). **Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença** – São Paulo: Editora Segmento, (Coleção Biblioteca do Professor), 2014.

DELEUZE, Guilles. **Proust e os signos**. Traduzido por A. C. Piquet e R. Machado. – Rio de Janeiro: Editora Graal, 1987.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Tradução de José Marcos Macedo — São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Traduzido por Luiz B. L. Orlandi. 2a edição. – São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Guilles. **Crítica e clínica**. Traduzido por Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Editora 34, 2ª edição, 1ª reimpressão, 2013. 204 p.

DELEUZE, Guilles. **Conversações**. Traduzido por Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Editora 34, 3ª Edição, 240p., 2013a.

DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia pinto Costa – São Paulo: Editora 34, 2011, 128p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2. 2ª edição, 5ª reimpressão. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. - São Paulo: Editora 34, 128p., 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 3ª edição, 1ª reimpressão. Traduzido por Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. – São Paulo: Editora 34, 2013, 272 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** Por uma Literatura Menor; tradução de Cíntia Vieira da Silva; revisão da tradução Luiz B. L. Orlandi. – 1 ed.; 2 reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014. 157p.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tocam o real.** Pós:Belo Horizonte, vol. 02, n.04, p.204-219, novembro de 2012.

FALCHETTO, Benjamim. **O tesouro escondido.** – Venda Nova do Imigrante, ES: Edição do autor, 216p., 2017.

FEDER, Elsa M. S. V. de Souza; DIAS, Celia, M. M. A polenta hospitaleira dos italianos da história do Brasil. In. O III Seminário “Alimentos e Manifestações Culturais Tradicionais” e o II Simpósio Internacional “Alimentação e Cultura: Tradição e Inovação na Produção e Consumo de Alimentos”, 2016, **Anais...**Vila Real, Portugal: CETRAD, Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento (<http://www.cetrad.info>); do CITAB, Centro de Investigação e Tecnologias Agroambientais e Biológicas (<http://www.citab.utad.pt/>); do GRUPAM, Grupo de Pesquisas sobre Alimentos e Manifestações Culturais (<http://www.grupam.net/>) e do GEPAC, Grupo de Estudos e Pesquisas em Alimentação e Cultura (<http://www.ufrgs.br/pgdr/gepac>). P.387-396, 2016.

FERRAZ, Claudio Benito; NUNES, Flaviana Gasparotti. **Ser professor:** deformar e criar pensamentos. Revista Percursos, Florianópolis, v.13, n.02, pp. 94, 2012.

FERRAZ, Claudio Benito Oliveira; NUNES, Flaviana G. (Orgs.). **Imagens, geografias e educação:** intenções, dispersões e articulações. – Dourados, MS: Editora da UFGD, 314p., 2013.

FERRAZ, Cláudio B. O.: NUNES, Flaviana G. Linguagens geográficas: o de Fora, o corpo e o aluno. In: PORTUGAL, Jussara F.; OLIVEIRA, Simone S.; RIBEIRO, Solange L. (Orgs.). **Formação e docência em geografia:** narrativas, saberes e práticas. Salvador: Editora da UFBA, 2016, p. 241-260.

FERRAZ, Cláudio Benito O. Arte, Imagem e Geografia: Desafios e Temores para o Pensar. In.: NUNES, Flaviana Gasparotti, NOVAES, Ínia Franco de (orgs.). **Encontros, derivas, rasuras: potências das imagens na educação geográfica.** — Uberlândia (MG): Editora Assis, 2017. 264p.

FONTAN, José Coco. **Conceição do Castelo, elementos da história.** Vitória, 1998, 1 ed.

GALLO, Sylvio. **Deleuze & a educação.** 3ª edição; 1ª reimpressão. -- Belo Horizonte: Editora Autêntica, 104p., 2016.

GIRARDI, Gisele. **Mapas desejantes: uma agenda para a cartografia geográfica.** Revista Pro-posições, campinas, v.20, n.3(60), p. 147-17, set/dez, 2009.

GIRARDI, Gisele. **Apontamentos para uma cartografia da cartografia geográfica brasileira.** Revista da ANPEGE, v. 07, n. 01, Número especial, p. 237-250, out., 2011.

GIRARDI, Gisele. **Mapas alternativos e educação geográfica.** Revista Percursos. Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 39-51.jul/dez, 2012

GIRARDI, Gisele. **A Educação pelas imagens e suas geografias:** editorial. Revista Geografares, Edição Especial, p.01-06, Janeiro-Agosto, 2014 ISSN 2175 -3709.

GIRARDI, Gisele. **Arte e mapeamento ou como fazer um mapa arder?** In.: NUNES, Flaviana Gasparotti; NOVAES, Ínia Franco de. (orgs.). **Encontros, derivas, rasuras: potências das imagens na educação geográfica.** – Uberlândia, MG: Assis Editora, 264 p. , 2017.

GONÇALVES, Renata. **Do luto à luta: mães e mães de maio contra a violência de Estado.** **Anais** do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina. ISSN 2177-9503, 2013.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** – 12ª edição – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 440p., 2013.

GUIMARÃES, Valdinei. **Socol é aperitivo capixaba com sabor e história dos imigrantes italianos**. 2012. Disponível em < <http://g1.globo.com/espirito-santo/estacao-inverno/2012/noticia/2012/07/socol-e-aperitivo-capixaba-com-sabor-e-historia-dos-imigrantes-italianos.html> > Acesso em 17/01/2018.

HALISKI, Antonio Marcio; MACHADO, Maria Lucia Buher. **O percurso das humanidades no Instituto Federal do Paraná (IFPR): o diálogo entre os campos da geografia e história em uma licenciatura de Ciências sociais**. Revista Interface, Edição no 11, maio de 2016 – p. 138-154.

HOLLMAN, Verónica. **Imagens cartográficas del mundo e imaginarios geográficos en la geografía escolar en Argentina**. In.: Revista ETD, Educação Temática Digital, 11 (2010), 2, p. 165-187.

HOLLMAN, Verônica. **Regimes visuais da questão ambiental nos livros didáticos de geografia na Argentina**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 4, n.8, p. 221-240, jul/dez., 2014.

JOLY, Fernand. **A cartografia**; tradução de Tânia Pellegrini. – Campinas, SP: Editora Papirus, 10ª edição, 136p., 2007. 135p.

JORNAL FOLHA DA TERRA. Projeto conhecendo Venda Nova do Imigrante (ES).— Venda Nova do Imigrante , ES: Editora Folha da Terra, 1996.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.6, n.1, p.17-27, 2001.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p 76-91.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1ª edição. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014, 175p.

LAROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois da Babel;** traduzido por Cynthia Farina. – 2ª edição. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, Edição E-book [Kindle], 2014a.

MARQUES, Ivânia; SGOBIN, Alexsandro. **Entre imagens.** revista Geografares, Edição especial, p. 182-192, janeiro-agosto, 2014.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. -- 5ª edição -- Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 314p., 2015.

MASSEY, Doreen. **A mente geográfica.** Revista GEOgraphia. Vol. 19, No. 40, maio/agos, 2017.

MOREIRA, Celina Januário (orgs.). **História e memórias:** a trajetória do povo negro em Venda Nova do Imigrante. – Venda Nova do Imigrante, ES: Edição da Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante (PMVNI), 183p., 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** – 2 ed. – Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008. 246 p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. – Porto Alegre: Editora Sulina, 3ª edição, 2007, 120p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, repensar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina – 13ª edição – Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2007a, 128 p.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. **Fotos em sites:** geografias da cultura contemporânea. Geografares, nº 07, p. 9-21, 2009.

OLIVEIRA JR. W. M. **Vídeos, resistências e geografias menores:** linguagens e maneiras contemporâneas de resistir. Revista Terra Livre. – São Paulo. Ano 26, V.1,

n. 34. p. 161-176. Jan-Jun/2010.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado. **A educação visual dos mapas**. Revista Geográfica da América Central -- Número especial , Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), Costa Rica - 2º semestre, 2011.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de; SOARES, Elaine dos Santos. **Fotografias didáticas e geografia escolar entre evidência e fabulações**. Revista Percursos, Florianópolis, v.13, n.02, p. 114-133, jul/Dez, 2012.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado de. O que pode uma rede no entre imagens, geografias e educação? In.: NUNES, Flaviana GasparottiJ NOVAES, Ínia Franco de (Orgs.). **Encontros, derivas, rasuras: potências das imagens na educação geográfica**. — Uberlândia (MG): Assis Editora, 2017.

OLIVEIRA JR., Wenceslao de; FERRAZ, Claudio Benito de Oliveira; GIRARDI, Gisele. Percursos na diferença: um ano e quarenta e cinco pessoas. In.: FERRAZ, Claudio Benito Oliveira; NUNES, Flaviana G. (Orgs.). **Imagens, geografias e educação: intenções, dispersões e articulações**. – Dourados, MS: Editora da UFGD, 314p., 2013.

PARRA, Henrique Z. M. Conhecimento e imagem: crítica informacional entre o visível e o invisível. In.: AMORIM, Antônio Carlos; GALLO, Sylvio; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (orgs.) **Deleuze e imagem e pensamento...**— Petrópolis, RJ: De Petrus: Brasília, DF: CNPq, 2011.

PEREIRA, cassio expedito galdino; SEEMANN, jörn. **(re)apresentações cartográficas do espaço municipal: mapas artísticos em deriva da cartografia escolar**. revista geografares, edição especial, p.48-65, janeiro-agosto, 2014

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Álvaro de Campos**; Edição Teresa Rita Lopes. -- São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.

REGIS, Vitor Martins; FONSECA, Tania Mara Galli. **Cartografia: estratégias de produção de conhecimento**. Revista Fractal, Ver. Psicol., v.24 – n.2, p. 271-286, Maio/Ago, 2012.

REVISTA FOLHA DA POLENTA, edição 26 para a 37º Festa da Polenta. – Venda Nova do Imigrantes, ES: Editora Folha da Terra, outubro de 2015.

REVISTA FOLHA DA POLENTA, edição 27 para a 38º Festa da Polenta. – Venda Nova do Imigrantes, ES: Editora Folha da Terra, outubro de 2016.

RIBEIRO FILHO, Francisco Gomes. **O ensino de geografia no trabalho dos professores e dos alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do piauí (ifpi)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia, área de concentração: organização do espaços) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, campus Rio Claro, São Paulo, 2010.

ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental. — Porto Alegre: Ed. Sulina; Editora da UFRGS, 2008.

SEDES. Secretaria de Estado de desenvolvimento do Espírito Santo. Mapa do Município de Venda Nova do Imigrante, ES. Disponível em https://sedes.es.gov.br/Media/sedes/Imagens%20Municipios/mapa_polo_VNI.jpg Acesso em 12/03/2018.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. **Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização**, vol. 1. -- 2ª edição reformulada. -- São Paulo: Scipione, 2013. 264 p.

SILVA, Angela Corrêa da; OLIC, Nelson Bacic; LOZANO, Ruy. **Geografia: contextos e redes**. 1ª edição. -- São Paulo: Editora Moderna, 248 p., 2013.

VATTIMO, Gianne. **A Sociedade Transparente**. Traduzido por Hossein Shooja e Isabel Santos. Lisboa: Editora Relógio D' água, 1992.

WESLEY Duke Lee. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3154/wesley-duke-lee>>. Acesso em: 15 de Nov. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

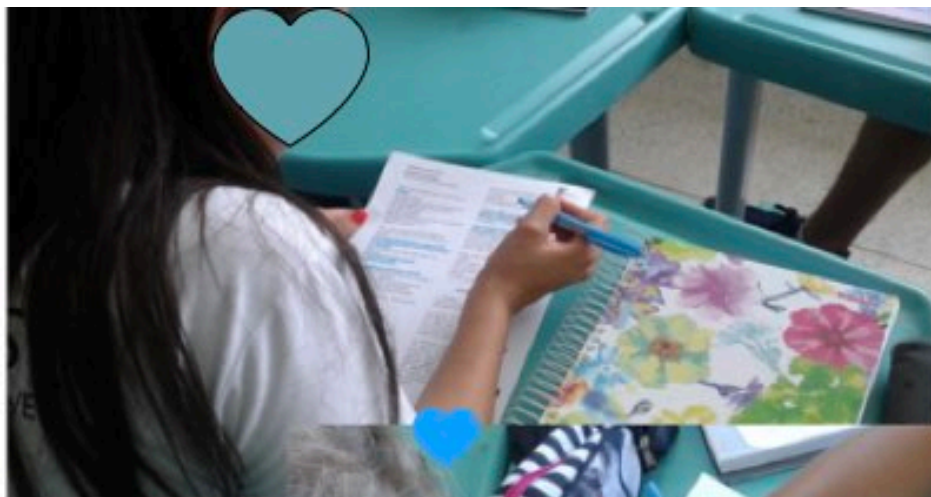
WUNDER, Alik. Fotografias, restos quase mortais. In.: AMORIM, Antônio Carlos; ; GALLO, Silvio; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (orgs.). **Conexões: Deleuze**

e imagem e pensamento e.... – Petrópolis, RJ: Editora De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 232p., 2011. 232p.

ANEXOS

ANEXO I

Fotos realizadas durante a experimentação com a poesia “Mundo Grande” de Carlos Drummond de Andrade. (2016)



ANEXO II

Fotos realizadas durante a experimentação com a poesia “Mundo Grande” de Carlos Drummond de Andrade. (2016)



ANEXO III

Fotos realizadas durante a experimentação com a poesia de Carlos Drummond de Andrade (2016)



ANEXO IV
Fotos de uma das exposições dos trabalhos de geografia dos
estudantes do curso técnico com poesia. (2016)



ANEXO V

Fotos realizadas durante a apresentação das fotografias dos estudantes na experimentação “Portfólio da minha cidade”. (2016)

